

Reinhardt, Jurek

Zum Selbstverständnis von Horterziehern/ -innen
in schulergänzenden Kindertagesstätten

Eine Analyse der Anforderungen und Erwartungen an Horterzieher/ -innen
bei der Umsetzung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags
im Spannungsfeld aktueller Bildungspläne und divergierender Rollenbilder
in der Praxis

eingereicht als
BACHELORARBEIT

an der
HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein, 2014

Erstprüfer: Prof. Dr. phil. Gudrun Ehlert

Zweitprüfer: Prof. Dr. rer. nat. habil. Stefan Busse

Bibliographische Beschreibung:

Reinhardt, Jurek

Zum Selbstverständnis von Erziehern/ -innen in schulergänzenden Kindertagesstätten/ Horten - Eine Analyse der Anforderungen und Erwartungen an Horterzieher/ -innen bei der Umsetzung des Bildungs-, Erziehungs-, und Betreuungsauftrags im Spannungsfeld aktueller Bildungspläne und divergierender Rollenbilder in der Praxis. 42 S.

Roßwein, Hochschule Mittweida/ Roßwein (FH), Fakultät Soziale Arbeit,
Bachelorarbeit, 2014

Referat:

Die Bachelorarbeit befasst sich mit den beruflichen Anforderungen und den gesellschaftlichen Erwartungen an Erzieher/ -innen in der Hortpädagogik.

Eine intensive Literaturlauswertung und die praxisorientierte Reflexion analysiert dabei die Entwicklung und Herausbildung des pädagogischen Selbstverständnisses der Fachkräfte im Hort.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
2. Aufgabe und Bedeutung des Hortes	6
3. Professionalität im pädagogischen Handeln.....	7
4. Die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses im Erzieherberuf.....	9
4.1 Fremd- und Selbstwahrnehmung	9
4.2 Persönlichkeitsentwicklung durch berufliche Sozialisation.....	11
4.2.1 Erziehungs- und Bildungstraditionen - Die Horterziehung in der DDR	13
4.2.2 Das Selbstverständnis der Horterziehung in der BRD	14
4.2.3 Anpassungsprozesse – Der Hort nach der Wiedervereinigung 1990.....	16
5. Das pädagogische Selbstverständnis im Kontext von Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungszielen im Hort von heute	18
5.1 Zielvorstellungen von Bildung im Grundschulalter	19
5.1.1 Selbstbildung des Kindes	20
5.1.2 Soziale bzw. ko-konstruktive Bildung des Kindes	21
5.1.3 Bildung durch Lehren und Lernen	22
5.2 Zielvorstellungen von Erziehung im Grundschulalter	23
5.2.1 Erziehung als Ziehen.....	24
5.2.2 Erziehung als Führung	25
5.2.3 Erziehung als Wachsen-lassen	25
5.3 Zielvorstellung von Betreuung im Grundschulalter	26
6. Anforderungen der Bildungspläne an das Selbstverständnis der Erzieherin im Hort.....	27
6.1 Die Erzieherin als Bindungsperson	28
6.2 Die Erzieherin als pädagogische Fachkraft	29
6.3 Die Erzieherin als Beobachterin und Dokumentatorin	31
6.4 Die Erzieherin als Netzwerkerin	32
7. „Wenn die Schule aus ist“ – Rollenerwartungen der Akteure im Hort an die Erzieherin in der Praxis	32
8. Resümee	38

1. Einleitung

Heranwachsende Mädchen und Jungen in ihrer Entwicklung und ihren Selbstbildungsprozessen während der Grundschulzeit zu unterstützen, ist die gemeinsame Aufgabe aller beteiligten Pädagogen bzw. Erzieherinnen (gemeint sind im Folgenden immer auch Erzieher) im Hort. Hier bietet die institutionelle Erziehung, Bildung und Betreuung im Hort, heranwachsenden Kindern einen möglichst breiten Entwicklungsraum, in dessen Rahmen sie eigene Entwicklungsschwerpunkte setzen können. Dabei spielen die persönliche Haltung der Erzieherin zum Kind sowie ihr eigenes Selbstverständnis zum Beruf eine wesentliche Rolle, bilden das Fundament pädagogischer Arbeit.

Die folgende Bachelorarbeit analysiert das pädagogische Selbstverständnis der Horterzieherin zur Umsetzung ihres Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrages und betrachtet dabei die theoretischen und praxisorientierten Aspekte.

Im ersten, theoretischen Teil geht die Arbeit allgemein auf die Aufgaben und die Bedeutung des Hortes ein. Sie widmet sich weiter dem Professionalisierungsbegriff als Ausdruck professionell pädagogischen Handelns im Hort. Darauf bezogen, werden vier wesentliche Faktoren pädagogischer Grundhaltungen vorgestellt, die die Professionalität im Beruf näher erläutern.

Im vierten Kapitel der Arbeit erfährt der Leser, wie sich ein berufliches Selbstverständnis herausbildet, entwickelt und beeinflusst werden kann. Zunächst wird exemplarisch ein Ausschnitt der Fremd- und Selbstwahrnehmung von Erzieherinnen im Beruf dargestellt. Darauf eingehend, wird die Persönlichkeitsentwicklung durch berufliche Sozialisation in verschiedenen Phasen beschrieben. Besonders wichtig ist hier die Auseinandersetzung mit Faktoren der beruflichen Ausbildung und ihrer Gewichtung im Bereich der Primar- bzw. Hortpädagogik. Die Vorstellung der Bildungstraditionen zweier deutscher Staaten, der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) und der Bundesrepublik Deutschland (BRD) will verdeutlichen, welchen großen Einfluss berufliche Sozialisationen auf die Ausprägung der Hortpädagogik in Ost und West und damit auf das pädagogische Selbstverständnis der Erzieherinnen hatten.

Im fünften Kapitel wird das Selbstverständnis der Erzieherin zu den Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungszielen im Hort in Beziehung gesetzt bzw. werden wesentliche

Aspekte der einzelnen Kernaufgaben aufgegriffen und analysiert. Die Anforderungen an einen modernen Erzieherberuf werden verdeutlicht.

Im zweiten, praxisbezogenen Teil der Arbeit geht es im sechsten Kapitel um die Betrachtung ausgewählter Anforderungsprofile der Erzieherin im Hort, orientiert am Sächsischen Bildungsplan. Vier wesentliche Rollen werden mit der Praxis verknüpft: die Bedeutung der Erzieherin als Bindungsperson, als pädagogische Fachkraft, als Beobachterin und Dokumentatorin sowie als Netzwerkerin. Der Leser erfährt, wie sich die Erzieherin im Beruf über den gestellten Bildungsplan mit dem eigenen Selbstverständnis auseinandersetzt beziehungsweise in welcher Form die Anforderungen im Alltag zu leisten sind.

Um einen weiteren Praxisbezug herstellen zu können, wird sich abschließend mit der Frage der Rollenerwartungen beteiligter Akteure im Hort auseinandergesetzt. Im Blickfeld stehen dabei insbesondere die der Erzieherin anvertrauten Kinder. Es wird verdeutlicht, welche Bedürfnisse Heranwachsende haben, in welcher Lage sie sich im Hort befinden und welche Erwartungen sie an ein funktionierendes Miteinander stellen. Daran anschließend wird auf die Herausforderungen einer gelungenen Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieherinnen im Hort eingegangen. Abschließend befasst sich die Arbeit mit der Bedeutsamkeit der Kooperation zwischen Schule und Hort bzw. zwischen Lehrern und Erzieherinnen.

2. Aufgabe und Bedeutung des Hortes

Der Bildungsauftrag für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland wurde im Jahr 1990 mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) neu geregelt. Hier definiert und bestimmt der § 22 SGB VIII (Sozialgesetzbuch), dass in Kindertageseinrichtungen „die Entwicklung des Kindes zur eigenverantwortlichen und gemeinschaftlichen Persönlichkeit gefördert werden soll.“ Darüber hinaus formulierte Aufgaben umfassen die „Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes.“ Dieser gesetzlichen Rahmenbestimmung auf Bundesebene entsprechend, führten die jeweiligen Bundesländer in den folgenden Jahren eigene Bildungspläne beziehungsweise Bildungsempfehlungen ein. Sie sind die Grundlage für die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten, in der Regel für Krippe, Kindergarten, Hort und die Kindertagespflege (vgl. Laewen 2002: 33f.).

Horte sind im Sinne der Kinder- und Jugendhilfe Kindertagesstätten für schulpflichtige Mädchen und Jungen zwischen dem sechsten und 12. Lebensjahr. Sie bieten außerhalb der Schulzeit (vor und nach der Schule) bzw. in den Schulferien ganztägig ein umfassendes Betreuungsangebot an. Konkret formuliert die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe im Rahmen des 12. Kinder- und Jugendberichts die Hauptaufgaben des Horts in sechs zentralen Punkten:

- „[...] die Fähigkeit des Kindes unterstützen, Belastungen, Übergänge, Veränderungen und Krisen so umzugestalten, dass es darin Herausforderungen erblickt und Kräfte mobilisiert,
- den Erwerb von Lernkompetenzen und die Organisation von Lernprozessen unterstützen,
- Körpererfahrungen und den Zusammenhang von Bewegung, Wahrnehmung und Denkentwicklung unterstützen,
- Weiterentwicklung und Stärkung von Aufmerksamkeit, Konzentration, Gedächtnis, Kreativität, Problemlöse- und Orientierungsfähigkeit,
- Kompetenz im Umgang mit Medien und neuen Technologien,
- Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und für Angelegenheiten der Gruppe“ (Deutscher Bundestag 2005: 254).

Mit diesem breiten Aufgabenspektrum konstituiert sich zunächst auch das allgemeine Selbstverständnis der Erzieherin bezogen auf die Ziele ihrer Arbeit. Dabei ist der Hort ein Bestandteil außerschulischer Bildung, der weniger im formalen Bereich (Lernen, Rech-

nen, Schreiben, Auswendiglernen von Fach- bzw. Faktenwissen etc.) Wissen vermittelt und agiert, sondern vielmehr Bildungsangebote entwickelt und Voraussetzungen schafft, die in erster Linie der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern dienen.

Kinder sollen diese Art Bildungsangebote freiwillig, aus Eigeninteresse und Motivation nutzen können. So initiierte Bildungsprozesse gelten als gelungen, wenn sie der Vielfältigkeit der mitgebrachten Anlagen des Kindes gerecht werden und für die Entwicklung des Heranwachsenden positiv auszuschöpfen sind (vgl. Deutscher Bundestag 2005: 254).

3. Professionalität im pädagogischen Handeln

Im allgemeinen Arbeitsprozess bestimmen das eigene *Wissen* und *Können* die Wesensmerkmale der Professionalität. Beide Merkmale beziehen sich dabei auf die Gesamtheit von Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Fachkraft- auch über die berufliche Spezialisierung hinaus.

Der Professionalitätsgedanke lässt dabei Rückschlüsse auf die Qualität einer gegebenenfalls personenbezogenen Dienstleistung und auf die Kompetenz des beruflichen Rollenträgers zu. Professionalität auf eine Kurzformel gebracht heißt, „die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können“ (Tietgens In Gieseke 1988: 37).

In genauerer Betrachtung für das Arbeitsfeld des Erzieherberufes ist Professionalität der Ausdruck fachlich fundierten pädagogischen Handelns im Bereich der Bildung, Erziehung und Betreuung von Heranwachsenden. Es beschreibt die Wechselbeziehungen beteiligter Akteure in pädagogischen Situationen. Dieses Handeln ist geprägt durch das „Bild vom Kind“. Darauf bezogen, lassen sich vier wesentliche Grundlagen pädagogischer Arbeit formulieren:

(1.) In der *pädagogischen Grundhaltung* einer Erzieherin spiegelt sich die innere Einstellung bezogen auf eigene Werte und Normen sowie ein bestimmtes persönliches Menschenbild wider. Günstige und der Entwicklung entgegenkommende pädagogische Grundhaltungen orientieren sich am positiven Wesen des Kindes sowie der Anerkennung von Unterschiedlichkeit jedes Einzelnen (vgl. Baur 2012: 192).

(2.) Die *Ressourcenorientierung* der Erzieherin knüpft an die Stärken des Kindes an. Ziel ist, die Selbstbestimmung des Kindes zu entwickeln, um ein später selbst bestimmtes Leben zu ermöglichen. Positive Erziehungsmittel wie Lob, Anerkennung und die Vorbildfunktion der Erzieherin gelten als Verstärker ressourcenorientierter Pädagogik. Das Kind lernt wirksamer, wenn es Erfolge seiner Bemühungen wahrnimmt und reflektiert bekommt. Neben den ‚inneren‘ Ressourcen, die ein Kind mitbringt, sind ‚äußere‘ Ressourcen, wie Zeit, Raum und Material mitbestimmende Faktoren im Alltag des Pädagogen. Sie sollten (ein)geplant und sinnvoll im Interesse des Kindes genutzt werden (vgl. Baur 2012: 192f.).

Bedingt durch zunehmende Individualisierungstendenzen, eine Pluralität der Lebens- und Familienformen, differierende Erziehungsstile und Erwartungen, die Zunahme alleinerziehender Eltern und den wachsenden Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, muss professionell pädagogisches Handeln durch eine (3.) *Individualisierungs- und Inklusionsorientierung* dieser zunehmenden Vielfalt von Heranwachsenden Rechnung tragen. Die individuellen Voraussetzungen der Kinder, mit denen Erzieherinnen heute konfrontiert werden, bedürfen einer besonderen pädagogischen Auseinandersetzung insbesondere im Hinblick auf Geschlecht, ethnische, kulturelle und soziale Herkunft. Das Arbeitsfeld erfordert Respekt und Toleranz in einer zunehmend globalisierten Welt (ebd.: 193).

Die allumschließende Grundfeste professionell pädagogischen Wirkens findet sich in der (4.) *Beziehungsgestaltung* zwischen Heranwachsenden und Erzieherin. Diese eher helfende Beziehung ist wesentlich geprägt durch Fachlichkeit und orientiert sich immer an den Zielen der pädagogischen Einrichtung im Hinblick auf Bildung, Erziehung und Betreuung. Nach *Carl Rogers* macht diese helfende Beziehung drei wichtige Kernaspekte aus:

- Kongruenz, d.h. Authentizität im Verhalten dem Klienten bzw. Kind gegenüber, so zu sein wie man ist, ohne professionelle Maske.
- Wertschätzung, den Gegenüber in seinen Stärken und Schwächen so wahrnehmen, wie er ist, eine offene Art pflegen.
- Empathie, sich als Helfer in Situationen und in den Klienten hineindenken und einfühlen zu können. Gefühle, Probleme verstehen und nachvollziehen lernen (vgl. Baur 2012: 199).

Die Bezugswissenschaften eines Berufes gelten als Fundament professionell pädagogischen Handelns. Der Praktiker muss in der Lage sein, theoretische Erkenntnisse auf die Lebenswelt seiner Klienten und sein Arbeitsfeld zu übertragen. Professionell pädagogisches Handeln bedient sich dabei einer Reihe von Handlungsmethoden, die sich in wis-

senschaftlicher Forschung und Evaluation als wirksam und effizient erwiesen haben. Dabei sind im Verständnis zur Professionalität die Perspektiven nicht ausschließlich subjektbezogen zu betrachten, sondern auch auf deren Strukturebenen gleichermaßen zu berücksichtigen.

Gerade dann, „wenn sich professionell [pädagogisches] Handeln in einem institutionellen Kontext realisiert, stehen Struktur und Handlung in einem Prozess der Wechselwirkung und sind daher als dialektisch aufeinander bezogene Aspekte zu denken“ (Schratz 2011: 24). Das heißt, berufliche Kompetenzen von Fachkräften sowie deren Haltung setzen gleichzeitig Strukturen ihrer Institutionen voraus, in denen diese Kompetenzen entstehen und sich entwickeln können. Diese institutionellen Rahmenbedingungen werden im Ideal für Erzieherinnen nicht einfach nur vorgegeben, sondern sollen mitgestaltet und vorangebracht werden. Der Kompetenzerwerb sowie die besondere Herausbildung beruflicher Identität sind Ausdruck eines professionellen Selbstverständnisses der Erzieherin im Arbeitsfeld. Dies wird gestützt durch Aus- und Fortbildung der Erzieherin mit dem Ziel, den Herausforderungen und Erwartungen an ein modernes Bildungs- und Betreuungssystem gerecht zu werden (vgl. Schratz 2011: 24f.).

Dabei ist die Zielperspektive des professionell pädagogischen Handelns in Kindertagesstätten, eine anregungsreiche Umgebung für Kinder bereitzustellen, in der soziale Teilhabe und Gemeinschaft über Bildungssituationen bzw. -erfahrungen im Sinne der Erziehungs- und Bildungspläne ermöglicht werden.

4. Die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses im Erzieherberuf

4.1 Fremd- und Selbstwahrnehmung

Das Selbstbild der Erzieherin in ihrem Beruf hängt maßgeblich davon ab, wie ihre Arbeit in der Gesellschaft und von den unmittelbaren Nutzern bewertet und eingeschätzt wird.

So findet sich auch in schulergänzenden Einrichtungen oft noch immer das Bild der „Hortnerin“, die zur Erfüllungsgehilfin des Systems Schule degradiert wird: als Begleitperson beim Schwimmunterricht und zu Wandertagen, als verlängerter Arm bei der Hausaufgabenbetreuung und als Spielgefährtin der Kinder auf dem Hof. „So hätt ich gern mal Urlaub gemacht wie sie hier arbeiten“, ruft der Großvater eines Kindes mit einem Lächeln der Fachkraft hinterher und meint, dies sei doch nichts anderes als das, was seine Frau früher zu Hause tat. Nur eben mit ein paar Kindern mehr. Solche und andere Zuschreibungen

beeinflussen das Bild vom Beruf der Horterzieherin und deren Stellung in der Gesellschaft. Häufig gerät sie damit schnell in einen Rechtfertigungsdruck- schließlich könne ihre Arbeit ja von „Jedermann“ und „Jederfrau“ gemacht werden (vgl. Baur 2012: 34).

„Häufig fühlen sich Erzieherinnen der Schule gegenüber ohnmächtig: die Schule ist die mächtige Institution, schon weil sie Pflicht ist und Leistung abverlangt und kontrolliert. Auch in der Wertung der Eltern scheint die Schule meist wichtiger als der Hort – das kann am beruflichen Selbstverständnis empfindlich kratzen“ (Preissing 1998: 47).

Es scheint so, dass in Teilen der Gesellschaft die Anerkennung und Notwendigkeit für den Beruf der Erzieherin im Hort oft fehlen. Der Anteil von männlichem Personal ist nach wie vor noch deutlich unterrepräsentiert und die Bezahlung im Vergleich zu ähnlich qualifizierten Berufen eher unterdurchschnittlich bzw. meist nur in Teilzeitarbeit möglich (vgl. Blank-Mathieu 1998: 6).

Die seit Jahrzehnten geforderten Reformen, die die Notwendigkeit akademischer Qualifizierung der Erzieherinnen betreffen, werden im neuen Jahrhundert nur zaghaft vorangetrieben. 2011 haben die Jugend- und Kultusministerkonferenzen der Länder die Bezeichnung „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin“ für Studiengänge beschlossen. Ein erster Schritt zu mehr Anerkennung und Professionalisierung eines sich wandelnden Berufes. Andererseits ist in den letzten Jahren die Erzieherausbildung verkürzt worden und sind Quereinsteigermodelle entstanden. Letztlich ist aufgrund des massiven Ausbaus von Betreuungsplätzen für Unterdreijährige ein Fachkräftemangel an Pädagogen und Erzieherinnen entstanden, den man durch eine schnellere Qualifizierung von Personal zu kompensieren versucht. Ob diese Entwicklungen einer fundierten fachlichen Ausbildung sowie der Herausbildung von reflektorischen Fähigkeiten zuträglich sind, muss bezweifelt werden.

Die Leiterin einer Kindertagesstätte, Gaby Böhm fordert in einem Interview mit dem Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) deshalb mehr Praxisanteile in der Erzieherinnenausbildung. Wenn die Praktikantinnen aus der theoretischen Ausbildung kommen, stellen sie oftmals fest, dass das bisher Erlernte in der Praxis häufig anders abgefragt wird. Böhm erlebe immer wieder überforderte Berufsanfänger, die mit den täglichen Herausforderungen, die von heute auf morgen an sie gestellt werden, nicht zurechtkommen. Viele Erzieherinnen lernen erst dann die Vielschichtigkeit ihrer Arbeit kennen und müssen sich den Anforderungen von unterschiedlichen Seiten (Kinder, Eltern, Mitarbeiter, Träger und andere) stellen (vgl. Leinenbach 2008: 1f.).

Es zeigt sich schon in der Ausbildung, aber auch später im Beruf, wie wichtig eine eigene prozessuale Auseinandersetzung mit dem Selbstbild und dem Selbstverständnis notwendig ist. Ein professionelles Selbstverständnis muss demnach erarbeitet, fortlaufend entwickelt und immer wieder kritisch hinterfragt werden (vgl. Baur 2012: 34f.). Moderne Lehrpläne der Erzieherinnenausbildung müssen den Raum, die Zeit und die Möglichkeiten für eine ausbildungsbegleitende Reflexionsarbeit als fest verankerten Teil der Lernfelder bieten. Diese Form der individuellen Selbstreflexion unterstützt letztlich den Transformationsprozess von Theorie und Methodenlehre in die Praxis.

Es wird zudem deutlich, dass sich das Selbstverständnis von Erzieherinnen in bedeutendem Maße in der Auseinandersetzung mit sich selbst, mit den für ihren Beruf wichtigen Akteuren, aber auch mit den häufig gegebenen Strukturen und Rahmenbedingungen beruflicher Sozialisation entfaltet. Anders formuliert, spiegelt sich das Selbstverständnis der einzelnen Erzieherin im Selbstverständnis der Berufsgruppe an sich, aber auch in der Umwelt, die sie selbst wahrnimmt, wider. Es besteht damit eine Wechselwirkung (vgl. Baur: 34f.).

4.2 Persönlichkeitsentwicklung durch berufliche Sozialisation

Für einen gelungenen Bildungsprozess in der pädagogischen Arbeit spielen demnach die Auseinandersetzungen mit der eigenen Person und Identität, den persönlichen Prägunen und Erfahrungen sowie beruflichen Werteorientierungen eine wichtige Rolle.

Der Pädagoge und Schriftsteller *Janusz Korczak* führt dazu aus: „Sei du selbst – suche deinen eigenen Weg. Lerne dich selbst kennen, ehe du Kinder zu erkennen trachtest. Mache dir klar, wo deine Fähigkeiten liegen, ehe du anfängst, den Kindern den Bereich ihrer Rechte und Pflichten abzustecken. Unter ihnen allen bist du selbst ein Kind, das du vor allem kennenlernen, erziehen und formen musst“ (Korczak 1999: 193).

Die Arbeitswelt formt maßgeblich die persönliche Identität der Erzieherin. Diese wird zudem geprägt durch die Verknüpfung eigens erfahrener Sozialisationsinstanzen. Begreift man berufliche Sozialisation als einen Aneignungs- und Veränderungsprozess von Kenntnissen, Orientierungen und Deutungsmustern, die in die eigene Arbeit einfließen, dann ist hier nach *Walter R. Heinz* (1991) gleichsam die Sozialisation *für* den Beruf (in Familie, Schule und Berufsausbildung) wie auch die Sozialisation *im* Beruf durch die Arbeitsabläufe selbst gemeint (vgl. Heinz 1991a: 397f.).

Berufliche Sozialisation kann danach in drei Phasen bzw. Etappen eingeteilt werden:

(1.) Die antizipatorische Sozialisation in Familie und Schule, die mit der Berufswahl abgeschlossen ist. (2.) Die Berufsausbildung, gesellschaftliche Rekrutierung und Selektion für bestimmte Berufstätigkeiten und Ausbildungsplätze. (3.) Die Sozialisation durch die Arbeitsorganisation und die Arbeitstätigkeit. Sozialisationsprozesse für und durch die Berufsarbeit prägen die persönliche Biographie und das Arbeitshandeln eines jeden erwerbstätigen Menschen (vgl. Heinz 1991b: 55).

Schon die Arbeitserfahrungen der Elterngeneration und der damit verbundene schichtspezifische Bildungsstand der Familie werden als Modell an die nächste Generation weitergegeben. Der Bildungsgrad eröffnet bzw. verschließt die Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt und gilt als Grundlage für Berufsverläufe mit unterschiedlichen Chancen, beispielsweise für den Aufstieg, die Kontinuität und die Handlungsspielräume im Beruf. Ferner schaffen Sozialisationserfahrungen in Familie und Schule vorberufliche Voraussetzungen, die Interesse und die Ansprüche an bestimmte Berufsfelder wecken (ebd.: 55).

Der Beginn ‚direkter‘ beruflicher Sozialisation von Erzieherinnen ist durch eine Breitbandausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik geprägt. Die Arbeitsfelder beziehen sich auf die Bereiche der Kindertagesstätten, Kinder- und Jugendarbeit, Hilfen zur Erziehung/Heimerziehung und der Ganztagschule. „Die Dominanz des Arbeitsfeldes der Kindertageseinrichtungen allgemein, zeigt sich sowohl in seiner herausragenden Stellung innerhalb der Breitbandausbildung als auch im Ausmaß dieses Arbeitsfeldes“ (Laygraf 2012: 22).

Innerhalb des Arbeitsfeldes der Kindertageseinrichtungen (Krippe, Kindergarten, Hort) ist jedoch der Umfang der altersgruppenspezifischen Lehrangebote der Erzieherausbildung sehr unterschiedlich. Mit etwa 66% nehmen die Lehranteile für die Elementarpädagogik, das heißt der Altersgruppen der null- bis sechsjährigen Kinder, den größten Teil des Arbeitsfeldes ein. Zu etwa 19 % dienen die Lehrinhalte der Arbeit mit Kindern keiner spezifischen Altersgruppe. Der mit 16% des Ausbildungsumfangs her kleinste Teil im Arbeitsfeld der Kindertagesstätten ist den Schulkindern im Hort gewidmet (vgl. Laygraf 2012: 22).

Der Bereich der Primar- bzw. der Schulpädagogik spielt damit eine eher untergeordnete Rolle im Ausbildungsplan der Fachschulen. Das mag erstaunen, wenn man bedenkt, welche besonderen Entwicklungsaufgaben auf die Heranwachsenden im Altersbereich der

sechs- bis 12-jährigen warten. Mit der Einschulung starten die Heranwachsenden in einen neuen Lebensabschnitt, der sie für lange Zeit begleiten und fordern wird.

Angesichts wachsender Anforderungen auch in diesem Arbeitsbereich des Erzieherberufes (Umsetzung der Bildungspläne mit Fokus auf z.B. den Inklusionsgedanken, die Arbeit mit Kindern und Eltern in schwierigen Lebenslagen, Sozialraumorientierung etc.) scheint es sinnvoll, eine stärkere Spezialisierung einzelner Felder während der Ausbildung vorzunehmen. Es ist zu hinterfragen, inwieweit das „Breitband“ der Ausbildung den immer spezielleren Anforderungen genüge tragen kann. Gut ein Drittel der Fachschullehrer (37% in West- und sogar 47% in Ostdeutschland) favorisieren solche Reformüberlegungen (vgl. Laygraf 2012: 23f.).

Für die Sozialisation *durch* die Berufsarbeit haben die inhaltlichen Aufgaben einen zentralen Stellenwert. Insbesondere in der sozialen Arbeit, speziell in Kindertagesstätten wie Krippe, Kindergarten und Hort sind sie von hoher gesellschaftlicher Relevanz. Sie dienen letztlich der Unterstützung von Familien, Eltern und Kindern, zum Beispiel im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und liefern zudem Bezüge für die Selbstdefinition und die Entwicklungschancen der Persönlichkeit. Neben der inhaltlich bestimmten Arbeitstätigkeit sind die Bedingungen und der Rahmen in denen Arbeit verrichtet wird von Bedeutung für die subjektive Einschätzung der gesellschaftlichen Relevanz der eigenen Tätigkeit. Dazu zählen der Grad an Unabhängigkeit bei der Erfüllung der Tätigkeit, die Eigenverantwortung im Handeln sowie die Möglichkeit, einen Mehrwert, ein Ergebnis zu schaffen.

4.2.1 Erziehungs- und Bildungstraditionen - Die Horterziehung in der DDR

Durch das 1946 verabschiedete Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schulen konstituierte sich in der DDR das Modell der Einheitsschule mit dem Ziel, die Unterschiede zwischen Schichten zu minimieren und besonders Kindern aus Arbeiter- und Bauernfamilien bessere Bildungschancen zu ermöglichen (vgl. von Balluseck 1996: 22f.).

Dabei spielte der Hort als Bildungseinrichtung eine bedeutende Rolle, er unterstand ab 1953 als eigenständige Institution den Schulverwaltungen. „Weil der außerschulischen Erziehung ein ähnlich hoher Stellenwert wie der schulischen Bildung zuerkannt wurde, fand ab 1953 eine Vereinheitlichung der Ausbildung von Lehrern, Pionierleitern, Kindergärtnerinnen und Erziehern in Heimen und Horten statt. In der entsprechenden Verordnung wurde eine jeweils vierjährige Ausbildung [...] festgelegt“ (von Balluseck 1996: 24).

Der Erzieherberuf im Hort erhielt faktisch den beruflichen Status eines Hochschulabschlusses bzw. die staatliche Anerkennung mit Lehrbefähigung.

Neben der Betreuungsmöglichkeit für erwerbstätige Eltern, spielte der Hort in der DDR in der außerschulischen Bildung und Erziehung auch im Sinne ideologischer Vorgaben eine wesentliche Rolle. Die pädagogische Arbeit im Hort war „[...] durch einen eindeutigen staatlichen Erziehungsauftrag gekennzeichnet, der bis ins letzte Detail ausdifferenzierte methodische und organisatorische Vorgaben machte“ (Blank-Mathieu 1998: 4). Als Grundlage hierfür diente ein generell einheitlicher Bildungs- und Erziehungsplan für Kindertageseinrichtungen (vgl. Blank-Mathieu 1998: 4).

„Die Rahmenbedingungen der Einrichtungen waren gut bis sehr gut. Kleine Kindergruppen wurden von ausreichend pädagogischem Personal betreut. Die Leiterin hatte zudem genügend Personal für Küche und Haus und eine gute Ausstattung für ihre Arbeit [...] zur Verfügung“ (Blank-Mathieu 1998: 4f.).

Die Arbeit der Erzieherin im Hort wurde in enger Abstimmung mit der Schule gestaltet, die Erzieherinnen gaben vereinzelt im Unterstufenbereich auch Unterricht und hatten darüber hinaus Einflussmöglichkeiten und Mitspracherecht im *Pädagogischen Rat* der Schule. Die Erziehungsarbeit lag dabei in den Händen der Horterzieherinnen. Die Horte in der DDR waren in der Regel Ganztageseinrichtungen, in denen die Kinder von morgens bis abends betreut und versorgt wurden. Neben den vergleichbar geringen Kosten für Mahlzeiten im Hort, war das Angebot generell kostenfrei. Mit zunehmender Ausgestaltung des Betreuungsangebotes Hort, wurde dieser Mitte der 1980er-Jahre von 85% der Unterstufenschüler der Klassen eins bis vier besucht (vgl. von Balluseck 1996: 24f.).

Es wird deutlich, welch breite Anerkennung die Horterzieherin in der Gesellschaft der DDR genoss. Kinder waren als gemeinsames Gut der Gesellschaft und ihre Erziehung als gemeinsame Verpflichtung anerkannt. In ihrem beruflichen Selbstverständnis trugen die Erzieherinnen einen wichtigen Beitrag zum Bildungssystem der DDR bei (vgl. Blank-Mathieu 1998: 5).

4.2.2 Das Selbstverständnis der Horterziehung in der BRD

In der Bundesrepublik gab es, im Gegensatz zum Bildungssystem der DDR, traditionell schon immer die Trennung des Horts vom Bildungs- und Schulsystem. Er war Teil der Kinder- und Jugendhilfe. Es waren vor allem freie und konfessionsgebundene Träger, die die Nachmittagsbetreuung der Schulkinder übernahmen (vgl. von Balluseck 1996: 27).

Die Organisation und Ausgestaltung des Betreuungsangebots bzw. das Selbstverständnis der Erzieherinnen, orientierten sich dabei maßgeblich an den jeweiligen Leitlinien und Leitzielen der Träger.

Das Selbstverständnis der Arbeit von Erzieherinnen im Hort, denen im Gegensatz zum deutschen Nachbarn die Kooperation mit den Schulen häufig fehlte, bestand vorzugsweise in der Freizeitgestaltung sowie der Ausbildung sozialer bzw. lebenspraktischer Kompetenzen. Die Bewältigung von Schulaufgaben stand weniger im Vordergrund. Die Hortarbeit der Bundesrepublik wurde bewusst auf die sozialpädagogische Ebene gesetzt, da ein Großteil der zu betreuenden Kinder aus eher schwierigen Familienverhältnissen stammte und der Hort eine kompensatorische Funktion sozialer Schieflagen übernahm. Die Hortarbeit erlangte in der Bundesrepublik jedoch nicht das Ansehen und die sozialpolitische Bedeutung wie in der DDR. Politisch hielt man bis in die 1990er-Jahre am traditionellen Bild der Familienerziehung fest, das hieß Mütter, zumeist Hausfrauen übernahmen die Kernaufgaben der Kinderbetreuung, der Ehemann war in der Regel der Alleinverdiener. Die Erziehung und Betreuung der Kinder oblag dem Primat Familie. Der Staat nahm lediglich sein gesetzlich formuliertes „Wächteramt“ wahr.

Die Betreuung im Hort wurde eher skeptisch betrachtet, da überwiegend sozial Schwache, Immigranten und benachteiligte Kinder betreut wurden. Die breite Masse, Eltern der Mittel- und Oberschicht, zog diese außerschulische Bildungs- und Betreuungseinrichtung nicht in Betracht (vgl. von Balluseck 1996: 32).

Ab Mitte der 1950er-Jahre entstand vermehrt das Konzept der Ganztagschule. In ihrer Anbindung gehörten diese Institutionen zum Sektor der Schulverwaltungsbehörden und waren nicht an das System der Jugendhilfe angebunden. Hier ließen sich Vergleiche zum Hort der DDR herstellen. Ziel der Ganztageseinrichtungen war es unter anderem, die Gleichheit der Bildungschancen aber auch die Förderung besonderer Begabungen (kulturell, musisch, sportlich, sozial) zu verbessern. Zunächst gab es das Angebot an den weiterführenden Schulen (Sekundarstufen), später (ab den 1970er-Jahren) wurde mehr und mehr auch ein Netz der Ganztagsbetreuung für den Grundschulbereich umgesetzt. Von einem flächendeckenden Angebot konnte jedoch nicht gesprochen werden (vgl. von Balluseck 1996: 31).

4.2.3 Anpassungsprozesse – Der Hort nach der Wiedervereinigung 1990

Im Hinblick auf gesellschaftspolitische Strukturen gingen beide deutsche Staaten unterschiedliche Wege in der Hortpädagogik und damit auch im Verständnis pädagogischer Arbeit, deren Grundhaltungen o.a. pädagogischer Sprache (vgl. von Balluseck 1996: 38).

Mit der Wiedervereinigung 1990 begannen umfangreiche bildungspolitische Reformen und strukturelle Veränderungen in den Kindertagesstätten und Horten. Viele ostdeutsche Städte und Kommunen gaben ihre Trägerschaft an paritätisch freie Träger ab. Eine Vielzahl von Erzieherinnen in den neuen Bundesländern musste an besonderen Nachqualifikationsangeboten des Informations-, Beratungs- und Fortbildungsdienstes der Jugendhilfe (IBFJ) teilnehmen, um die staatliche Anerkennung der Bundesrepublik Deutschland zu erlangen. Der Schwerpunkt lag dabei auf der konzeptionellen Arbeit. Betreuungskapazitäten wurden an die Bedarfsentwicklungen in den einzelnen Bundesländern angepasst. So wurde in 14 von 16 Bundesländern der Schulhort endgültig in den Aufgabenbereich der Kinder- und Jugendhilfe übergeben (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2005: 143).

Während sich für die Kollegen in den alten Bundesländern nur wenig verändert hatte, gab es für die Einrichtungen in den neuen Bundesländern gravierende Umstellungen, verbunden auch mit einer Verschlechterung der personellen und räumlichen Ausstattungen. Neue Lebensrealitäten, steigende Arbeitslosigkeit und ein, durch rückläufige Kinderzahlen in den 1990er-Jahren bedingter Stellenabbau im Tagesstättenbereich, brachten Verunsicherungen für Erzieherinnen in den neuen Ländern mit sich (vgl. Blank-Mathieu 1998: 1).

Die größte Herausforderung der Erzieherinnen im Osten der Republik lag in der Neuorientierung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses. Neu zu definierende Handlungsmaxime, veränderte pädagogische Konzepte und Leitlinien des nun geltenden Kinder- und Jugendhilfegesetzes auf Bundesebene bzw. reformierte Richtlinien und Gesetze der Kindertagesstätten auf Länderebene, galt es umzusetzen.

Grundsatzfragen, wie bspw. zum modernen Bild des Kindes, waren mit den ‚alten‘ Vorstellungen in Einklang zu bringen, mussten im pädagogischen Alltag neu interpretiert und umgesetzt werden. Im direkten Zusammentreffen von Erzieherinnen aus Ost und West wurde die unterschiedliche Prägung pädagogischer Fachsprache deutlich. An drei Beispielen pädagogischer Arbeit soll dies kurz veranschaulicht werden:

Beispiel *Erziehung zur Selbständigkeit*: In den pädagogischen Auffassungen einer auf Gemeinschaft orientierten Hortarbeit in der DDR, verstand die ostdeutsche Erzieherin unter *Erziehung zur Selbständigkeit* des Kindes, eher die lebenspraktische Selbständigkeit, das An- und Auskleiden, das selbständige Erledigen von Pflichten wie Hausaufgaben und Aufräumen nach dem Spiel sowie das Einfügen in die Gruppe bzw. in die Gemeinschaft. Das Zusammenleben in einer Bezugsgruppe (Klasse, Klassenstufe) war stark ausgeprägt. Hingegen die Erzieherin in den alten Bundesländern mit dieser eher äußerlich sichtbaren Selbständigkeit zusätzlich die Förderung selbstbestimmt formulierter Wünsche und Bedürfnisse, kritischer Fragestellungen, das selbständige und individuelle Problemlösen verband. Offene, gruppenübergreifende Konzepte und Gruppenarbeit unterstützten dabei die Individualität des Kindes (vgl. Blank-Mathieu 1998: 6).

Beispiel *Erziehung zur Kreativität*: Ein individuell kreativer Umgang bspw. mit Zeit, Raum und Material war im Hort der DDR selten vorgesehen. Kreativ sein hieß, sich einem pädagogisch formulierten Bildungs- und Erziehungsziel auf meist vorgegebenen Wegen anzunähern. Auch hier lag der Fokus eher auf dem gemeinschaftlich-konformen Ergebnis, als auf der Herausstellung individueller, ggf. non-konformer Arbeiten. Das kreative Handeln des Kindes orientierte sich stark am „Vormachen“ und „Gezeigt-bekommen“ der Erzieherin. Die Förderung von Kreativität durch die Erzieherin in den alten Ländern war stärker geprägt vom Experimentieren, „Selbst-ausprobieren-lassen“ und eigenen Erleben des Kindes. Kreativität hieß weniger, Wege von vornherein aufzuzeigen, sondern solche pädagogischen Angebote zu unterbreiten, die einen eigenen kreativen Umgang des Kindes förderten. (ebd.: 6)

Beispiel *Zusammenarbeit mit den Eltern*: In der Elternarbeit der alten Bundesländer ging es in der Zusammenarbeit in erster Linie um Austausch und Anregung zwischen Eltern und Institution zum Wohle des Kindes. Auch in der DDR stand das Wohl des Kindes als primäres Ziel der Pädagogen im Vordergrund. Doch diente die Elternarbeit überwiegend der Informations- und Aufklärungspflicht zur Entwicklung und Betreuung des Kindes. Es galt vielmehr, Eltern Hilfestellung und Unterstützung für die häuslichen Erziehungsaufgaben zu geben. Man verstand sich stärker als „Fachpersonal“, welches im Hinblick auf die Anleitung zur Erziehung über die entsprechend fundierte Ausbildung verfügte. Ziel war die Umsetzung des staatlichen Erziehungsprogramms. Der Staat als Primat der Erziehungskontrolle seiner heranwachsenden Generation (vgl. Blank-Mathieu 1998: 6f.).

Sprach man nach der Wende zwar die gleiche Muttersprache und war zumindest hinsichtlich grundlegender, pädagogischer Fachbegriffe miteinander verbunden, wurde im genau-

eren Vergleich deutlich, dass sich jedoch über Jahrzehnte in den Kindertageseinrichtungen bzw. Horten ein sehr unterschiedliches pädagogisches Selbstverständnis herausgebildet hatte.

Die oftmals großen Unterschiede zwischen der Erziehungspraxis im Osten und den grundsätzlichen pädagogischen Herangehensweisen in westdeutschen Institutionen haben viele Fragen neu aufgeworfen. Warum schien es meist unmöglich, gute Erfahrungen von dort mit den guten Erfahrungen von hier zu verbinden? Viele Vorurteile auf beiden Seiten verbauten einen anregungsreichen Austausch. Das völlig andere System der Institutionen schien undurchsichtig und unverständlich. Ein neu gegründetes Seminar der Universität Tübingen, das sich mit den unterschiedlichen Konzepten in Ost und West bis in die Mitte 1996 befasste, versuchte diesem Trend entgegen zu wirken (vgl. Blank-Mathieu 1998: 7f).

Die Hürde, sich auch positive Aspekte eines sozialistischen Bildungssystems anzunehmen, schien jedoch zu hoch, zum Teil unüberwindbar und politisch wohl nicht gewollt.

5. Das pädagogische Selbstverständnis im Kontext von Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungszielen im Hort von heute

Bedingt durch Entwicklung, Fortschritt und Globalisierung, ist unsere Gesellschaft stetigen Veränderungen und nötigen Anpassungen unterworfen. Diese natürliche Bewegung verlangt ein modernes Selbstverständnis der Erzieherin in der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen, die sich wiederum an den Lebensbedingungen und Herausforderungen jener Zeit orientieren.

Wie im ersten Teil der Arbeit schon angedeutet, haben sich in den letzten Jahrzehnten nicht nur Familienstrukturen und insbesondere die Rolle der Frau spürbar gewandelt. Das Bild der traditionellen Familie und die geschlechterspezifische Erziehung von Jungen und Mädchen haben eine andere Richtung genommen. Veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Wertmaßstäbe und Normenvorstellungen, der Umgang mit bisher nicht gekannten sozialen Problematiken und immer stärker werdende äußerliche Einflüsse, fordern Antworten und durchdachte Konzepte in der Erziehungsarbeit. So war beispielsweise der Umgang mit digitalen Medien vor 20 Jahren noch kein pädagogisches Thema, ist aber aus der heutigen Lebenswirklichkeit von Heranwachsenden und Erzieherinnen gleichermaßen längst nicht mehr wegzudenken (vgl. Baur S 22f.).

Das Erziehungs- und Bildungssystem der Bundesrepublik soll nach langem Reformstau auf die vielfältigen Anforderungen hin erneuert werden. Mehr denn je wird den Kindertagesstätten eine tragende Rolle im Bildungssystem zuerkannt. Besonders der Bereich der frühkindlichen Bildung ist in den letzten Jahren zunehmend in das öffentliche Interesse gerückt. Der sich abzeichnende Fachkräftemangel lässt Wirtschaft und Politik sensibler auf die Startbedingungen kommender Generationen blicken (vgl. Laewen 2002: 36).

Geforderte Kernkompetenzen wie *hohe Lernfähigkeit, Kreativität und Flexibilität* werden die jungen Generationen immer stärker ein Leben lang begleiten, um mit den schnellen und globalen Veränderungen im beruflichen und privaten Leben Schritt halten zu können. Mit zunehmenden Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen wachsen auch die Eigenverantwortung und Mitgestaltungspflicht des Menschen für die Ausgestaltung seines Lebens. Gemeinschaftsfähigkeit heißt für den Erwachsenen der Zukunft „[...] sich als Weltbürger zu empfinden und sich als Teil der Menschheit für globales Geschehen mitverantwortlich zu fühlen. Das betrifft sowohl soziales Denken und Handeln als auch den ökologischen Aspekt [...]“ (Baur 2012: 23).

5.1 Zielvorstellungen von Bildung im Grundschulalter

Der Bildungsbegriff in der Moderne geht in seinem deutschsprachigen Ursprung etwa 200 Jahre auf den Forscher, Denker und Humanisten *Wilhelm von Humboldt* (1767- 1835) zurück. Dieser erfährt in den letzten zwei Jahrzehnten gewissermaßen eine Renaissance in der Pädagogik, um das Bild vom Kind im Prozess des Aufwachsens und Lernens neu zu beschreiben und zu interpretieren (vgl. Laewen 2002: 37f.).

Bildung ist danach „die *Anregung aller Kräfte* eines [Kindes], damit diese sich über die *Aneignung der Welt* [...] entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere“ (Hentig in: Laewen 2002: 38).

Im Sinne des Humanismus formuliert, gewinnt das Kind in sich eine natürliche Kraft, die es erst durch die Auseinandersetzung mit der Welt, den kulturellen und sozialen Institutionen erhält. Das Kind „[...] bedarf also der Welt, um der Entfaltung seiner Kräfte willen, und die Welt bedarf des Individuums [bzw. des Kindes] und seines Handelns, um überhaupt kulturelle und gesellschaftliche Welt zu sein“ (Kron 1994: 71).

„Unter Bildung ist aus pädagogischer Sicht somit die Aneignung von Kompetenzen, d.h. der Lernprozess des Menschen [Kindes] gemeint. Bildung ist der lebenslange Erwerb von

geistigen, kulturellen, sozialen und lebenspraktischen Fähigkeiten. Der junge Mensch strebt durch seine Bildung Fähigkeiten an, die ihn zu einer selbst bestimmten und mündigen Persönlichkeit führen“ (Baur 2012: 21).

Es gibt in der neueren Entwicklungspsychologie und in den Neurowissenschaften ein großes Einvernehmen darüber, dass Bildungsprozesse bereits schon von Geburt an und im frühen und mittleren Kindheitsalter stattfinden (vgl. Laewen 2002: 38f). Mit beginnender Schulfähigkeit konzentriert sich Bildung neben leistungsbezogenen Entwicklungsaufgaben besonders auf die Bereiche der Kooperation sowie des Spielens und Arbeitens zwischen Gleichaltrigen in sozialen Gruppen. Im Mikrosystem der Schule ist der Heranwachsende stärker an kulturellen Normen und Arbeitstechniken orientiert. Der Bildungsprozess ist konkret- operational, d.h. das Kind ist nun in der Schul- und Realwelt angekommen und nicht mehr nur in der eigenen, überschaubaren „Phantasie“(Welt). Dafür braucht es viel Handlungsraum, Handlungszeit, Handlungsmittel und Handlungsfreiheit (vgl. Oerter/ Montada 1998: 276).

Bildungsprozesse eines Kindes werden in hohem Maße selbsttätig in Gang gesetzt. In der Konsequenz versucht die Erzieherin nun nicht mehr nur selbstgesteckte Bildungsziele gegenüber den Heranwachsenden aktiv durchzusetzen, vielmehr geht es darum herauszufinden, was Kinder brauchen und wollen, um sich im Sinne einer positiven Entwicklung selbst zu bilden.

Durch diese Erkenntnisse besteht Einigkeit in Sozialer Arbeit, Sozialpolitik und Wirtschaft darüber, welch große Relevanz die Bildung in Kindertagesstätten und ihre enorme Bedeutung für die Gesellschaft allgemein eingenommen haben. Drei wesentliche Formen des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen können unterschieden werden und finden nähere Erläuterung.

5.1.1 Selbstbildung des Kindes

In den aktuellen Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen finden sich für den Selbstbildungsbegriff von Kindern und jungen Heranwachsenden oft synonymhafte Bilder wie die des *Kleinen Forschers* und *Konstrukteurs*, die sich selbst ihr Umfeld erobern und erschließen. Neugierig und aufmerksam die Umgebung wahrnehmend, selbständig Erfahrungen und Erkenntnisse sammelnd, führen sie zu neuem Wissen über die Welt. „Die [Selbst]Bildung wird als ganzheitlicher und umfassender Prozess aufgefasst, der auf die Gesamtentwicklung des Kindes in seinen unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen Einfluss nimmt (Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007: 21).

Wie komplex die Selbstbildung ist verdeutlicht *Lieselotte Ahnert*: „Indem das Kind ein Bild von der Welt erarbeitet, erarbeitet es auch ein Bild von der eigenen Person und entwickelt in diesem Selbstfindungsprozess seine soziale Identität“ (Ahnert In: Textor 2009: 1).

„Sich-selbst-bilden“ braucht begünstigende Bedingungen, anregende Lernumgebungen und muss vielfältig Unterstützung erfahren. Erzieherinnen können die ihnen anvertrauten Kinder durch offene Bildungsangebote und Erfahrungsbereiche fördern, die dem Kind die Möglichkeit bieten diese nach seinen individuellen Ideen und Bedürfnissen zu gestalten. „Ein Kind will von seinen Erzieherinnen, dass sie ihm eine Umgebung bieten, in der es sich vielfältig bewegen kann, Anregungen für seine Sinne, seine Phantasie sowie seine Lust am Forschen und Gestalten findet. Es will nicht als defizitäres Wesen wahrgenommen werden, sondern als kleiner Mensch, der immer schon Erfahrungen mitbringt, mit deren Hilfe er einen Einstieg in Problemlösungen findet. Ein Kind will die Zeit haben, Dinge auf seine Weise zu tun und zu Ende zu bringen“ (Schäfer In: Textor 2009: 1f.).

Dabei ist die Selbstbildung kein isoliertes Geschehen, sondern in Interaktionsbeziehungen und Gruppenprozesse eingebettet, das heißt Heranwachsende benötigen ein soziales Gegenüber, die *peer group* und Bindungspersonen, die sie anerkennen und ernst nehmen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007: 20). In der Zielvorstellung von Selbstbildung im Hort geht es somit vor allem darum, dass sich Heranwachsende durch Eigenaktivität und Selbsttätigkeit über den Mikrokosmos Schule bzw. Hort hinaus ihre eigene Welt weiter erschließen, einen für die Entwicklung fördernden Rahmen finden, in dem sie Kontakt zu anderen Personen aufnehmen, mit und durch sie lernen können. Ein solcher Rahmen braucht Sicherheit um, eine eigenständige Persönlichkeit mit eigenem Charakter herausbilden zu können.

5.1.2 Soziale bzw. ko-konstruktive Bildung des Kindes

Kinder und junge Heranwachsende sind von Beginn an soziale Wesen. Sie stehen in sozialen Zusammenhängen, wie Familie, Schule, Pädagogen etc. zueinander. Die Berücksichtigung und das besondere Augenmerk bei der Entwicklung von sozialen Beziehungen von Kindern und jungen Heranwachsenden, sind wichtige Elemente der Bildungsarbeit im Hort. Daraus lassen sich soziale Anforderungen und die Herausbildung sozialer Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit, Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, Toleranz oder die Übernahme von Verantwortung ableiten. Der Hort ermöglicht soziales Lernen und die Erlangung sozialer Kompetenzen für Heranwachsende in Gemeinschaft (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007: 63f.).

„Soziale Kompetenzen können sich jedoch nur herausbilden, wenn bestimmte Voraussetzungen verlässlich gegeben sind: Vertrauen, um Perspektiven anderer einnehmen zu können und Beteiligung, um Empathie erlebbar zu machen. Denn wer nicht beteiligt ist, wird nicht mit anderen sozial lernen und keine soziale Fähigkeit entwickeln können“ (Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007).

Mit sozialer Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen verbindet sich auch die Vorstellung der Ko-Konstruktion beteiligter Akteure. Dabei findet zum einen die Interaktion zwischen Kindern in der sozialen Gruppe untereinander statt. Zum anderen steht die Interaktion zwischen Kindern und Erzieherinnen bzw. pädagogischen Fachkräften. Beide Formen überschneiden sich dabei in der Praxis (vgl. Textor 2009: 3).

In der Interaktion zwischen Kindern lernen diese miteinander und voneinander. Zusammen erforschen und erkunden sie ihr Lebensumfeld, lernen ihre Gefühle kennen, „[...] machen Wahrnehmungen, diskutieren ihre Beobachtungen, stellen Hypothesen auf, experimentieren und erproben verschiedene Verwendungsmöglichkeiten von Materialien, übernehmen Rollen, gestalten diese phantasievoll aus, lösen Probleme und stimmen ihr Verhalten ab“ (Textor 2009: 3).

„Kinder interagieren miteinander auf gleicher Ebene und auf ungefähr gleichem Kompetenzniveau und haben damit die Möglichkeit, gleichberechtigte Beziehungen kennenzulernen [...] und zugleich ihre subjektiven Konstruktionen von Bedeutungen [und gemachten Erfahrungen] miteinander abstimmen zu können“ (Laewen 2002: 63).

In der ko-konstruktiven Bildung zwischen dem Kind und der Erzieherin, kommt der Pädagogin eine Art Vermittlerrolle zu. Die Erzieherin unterstützt in zurückhaltender Form die Initiativen des Kindes, zum Beispiel über Spiel- und Lernsituationen und deren Verlauf. Sie ergründet, was es in der jeweiligen Situation zu entdecken gibt und lenkt die Aufmerksamkeit auf bestimmte Phänomene, stellt zum Nachdenken anregende Fragen und zeigt echtes Interesse (vgl. Textor 2009: 4). Dabei macht die soziale Bildung von „Welt- Erkunden“ jeden Erzieher unweigerlich selbst zu einem Forscher und Entdecker.

5.1.3 Bildung durch Lehren und Lernen

Die Bildung durch Lehren orientiert sich stark an den Bildungszielen von Horten. Hier steht die Rolle der Erzieherin im Vordergrund. Sie entwickelt, plant und leitet Bildungsangebote und -aktivitäten an. Ihr wird eine eher aktive Rolle bei der Kompetenzvermittlung zuerkannt. Im Hortalltag können das unter anderem Bewegungsspiele zum Ausgleich

bewegungsarmer Unterrichtseinheiten, das Aufgreifen von aktuellen Themen und Interessen der Kinder durch Projekte und Exkursionen oder aber die Vermittlung von kulturellen Werten wie z.B. das Feiern jahreszeitlicher Feste sein.

In der Zielvorstellung von Bildung im Schulkindalter braucht es demnach Erzieherinnen, die in der Lage sind, „Räume“ zu gestalten und Angebote zu schaffen, die den individuellen Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Kindergruppen entsprechen. Dabei sind sowohl die selbsttätige Aneignung der eigenen Umwelt als auch die Chance diese in Ko-Konstruktion mit anderen in der Gemeinschaft zu entdecken, unmittelbar miteinander verbunden.

5.2 Zielvorstellungen von Erziehung im Grundschulalter

Die Begriffe der Bildung und Erziehung sind durch ihre eigentlich enge Verknüpfung nur schwer voneinander abzugrenzen und in ihrer Sprachtrennung ein eher deutsches, *humboldtsches Phänomen*. Im Gegensatz dazu umfasst das englische Wort *Education* ganzheitlich den gesamten Prozess der Erziehung, Bildung und Betreuung und bildet damit eine Sinneinheit.

Wie im vorherigen Kapitel formuliert, war Bildung nach *Laewen* die *Aneignung von Welt* und wurde als eigenständige Tätigkeit des Kindes beschrieben. Dem vorangestellt war die *Anregung aller Kräfte* eines Kindes, hier im Sinne von Erziehung bzw. Aktivität des erziehenden Erwachsenen, der diese gestaltet. Erziehung soll dabei Bildungsprozesse des Kindes nicht bewirken sondern ermöglichen. Bildung so verstanden, wäre ohne Erziehung also nicht denkbar (vgl. Laewen 2002: 45).

Verbindet sich mit dem klassisch-historischen Erziehungsgedanken vornehmlich die Vorstellung, dem Kind etwas ‚beibringen‘ zu können, geht es in der neuzeitlichen Erziehung vielmehr um die Gestaltung von Umwelt und der Interaktion zwischen Erzieherin und Heranwachsendem. Erziehung in Kindertageseinrichtungen entscheidet, welchen Ausschnitt der Welt sich die Kinder konstruierend aneignen können (vgl. Laewen 2002: 42f.).

Die Form der Erziehung ist damit immer auch einer Kultur und deren Zeitgeist unterworfen und misst sich an den Wert- und Normenvorstellungen gesellschaftlicher Verhältnisse einer jeden Generation. Dabei richtet sich die Erziehung an die Persönlichkeit des Heranwachsenden mit dem Ziel, erwünschtes Verhalten zu fördern und unerwünschtes Verhalten abzumildern bzw. positiv zu verändern. Unter Erziehung wird allgemein „[...]ein soziales Handeln [verstanden], wodurch beabsichtigte Lernprozesse angeregt und unterstützt

werden. Erziehung vollzieht sich in der Regel vom erwachsenen zum jungen Menschen und strebt eine dauerhafte Veränderung des Verhaltens an“ (Baur 2012: 20).

Um Erziehung besser erklärbar zu machen, finden sich in der Literatur verschiedenste *Bilder von Erziehung*, die in ihrer Gewichtung geprägt sind vom pädagogischen Verständnis. Mit Blick auf die Funktion und Ziele, werden drei exemplarische Bilder der Erziehung kurz näher beleuchtet.

5.2.1 Erziehung als Ziehen

Die Erziehung im Sinne von Ziehen, Aufziehen, Erziehen eines Kindes, kann in einer ersten Assoziation mit dem jungen Trieb einer Pflanze verglichen werden, die „hochgezogen“ werden soll, um „Früchte zu tragen“. Den jungen Trieb dabei stützen, zu gießen und zu pflegen, aber auch zu schneiden und zu pflanzen, galt in vergangenen Jahrhunderten als klassisches Sinnbild von Erziehung und bestimmte weitgehend die „Zucht“ des Heranwachsenden (vgl. Kron 1994: 195).

Eine zweite, interessante Assoziation von Erziehung geht auf *Platon* (427-347) und sein bekanntes Höhlengleichnis der *Politeia* zurück. In diesem Gleichnis erscheint das Bild der Erziehung als Ziehen und Hinaufziehen des Menschen aus dem Dunkel seiner Höhle in das Licht der Erkenntnis bzw. die Befreiung des Menschen aus seinen Zwängen und seiner Eingebundenheit begrenzter Perspektiven (ebd.: 195).

„Dieses Bild der Erziehung als dem Ziehen [in die Welt] unterstellt daher auch, dass jeder Mensch so zu Mündigkeit, Wissen, Erkenntnis, Können und Einsicht gelangen kann, und dass alle Menschen zu Emanzipation und Selbstbestimmung in dieser Welt befähigt werden können [...]“ (Kron 1994: 196f.).

Das Hinaufziehen des Zöglings in Platons Gleichnis, steht im übertragenen Sinne für das (Auf)ziehen und (Er)ziehen des Kindes durch soziale Eingebundenheit: mit Kindern kommunizieren und interagieren, mit ihnen spielen und arbeiten, sie loben und belohnen, ihnen Grenzen setzen, sie an verschiedene Anforderungen heranführen und sie so- wie im Höhlengleichnis- an das „helle Licht der Welt“ gewöhnen. Die Erzieherin wird, gleich welchen Erziehungsmittels sie sich bedient, im Erziehungsprozess und in der direkten Beziehung zum Heranwachsenden selbst zum pädagogischen Mittel - zur „Hinaufziehen- den“.

„Die Anwendung all dieser [Erziehungs]mittel, einschließlich seiner selbst, ist für den Erzieher nur durch den höheren Zweck, dem die Erziehung dient, gerechtfertigt. Er liegt in der Selbsterziehung der Menschen, d.h. in ihrer Fähigkeit, sich selbst und ihre Umwelt auf den Weg der Wahrheit hin zu organisieren. Demgegenüber findet man in der Gegenwart ein Verständnis von Erziehung vor, das von dem Wissen geleitet ist, dass Erziehungsziele in Normen, Regeln und Wertvorstellungen in bestimmten Verhaltensweisen und Erwartungen festliegen und dass damit Kinder deutlich und klar auf diese Ziele hin ‚gezogen‘ oder gebracht werden können“ (Kron 1994: 197).

5.2.2 Erziehung als Führung

Die zweite Form der Erziehung beschreibt das Führungs- und Nachfolgeverhältnis im Sinne einer sozialen Beziehung zwischen der jüngeren und älteren Generation. Es wird davon ausgegangen, dass in der Regel der Erfahrungs- und Wissensvorsprung des erwachsenen Menschen dazu befähigt, den unerfahrenen, noch unwissenden jungen Menschen anzuleiten und zu führen. Dieser Vorsprung begründet sich in der Regel im Alter, in der Physis bzw. im unterschiedlichen Reifungsgrad (vgl. Kron 1994: 197f.). Dadurch entsteht in der Erziehung zwangsläufig ein Autoritäts- bzw. Machtgefälle zwischen Erzieherin und dem zu Erziehenden.

Die Erzieherin kennt die Erziehungsziele und Erziehungsmittel, um den Heranwachsenden aus seinem noch begrenzten Wissen herauszuführen, hin zu den festgelegten Erziehungszielen, die im Kern auch darin bestehen, das Kind für eine Gemeinschaft dienstbar zu machen und zu befähigen, sich in dieser Gemeinschaft und deren Kultur einordnend zurechtzufinden.

5.2.3 Erziehung als Wachsen-lassen

Das Bild des *Wachsen-lassens* knüpft an die Überlegungen *Jean-Jaques Rousseaus* (1712-1778) sowie an den Erziehungsgedanken der Aufklärung des 19. Jahrhunderts an, wonach der Mensch von Geburt an gut sei und seine Entfaltung in der eigenen Naturkraft, in ihm selbst liegt. Die Erziehung des *Wachsen-lassens* blickt dabei auf die Bedürfnisse des Kindes und fördert seine freie Entwicklung und weiter zunehmenden Fähigkeiten von Anbeginn an (vgl. Kron 1994: 202).

Dabei kann die Erzieherin bei der Gestaltung der Umwelt positiven Einfluss nehmen: bei der Ausgestaltung von lernbegünstigenden Lebensräumen, bei der Wahrnehmung individueller Lebenssituationen des Kindes und der daraus resultierenden Unterstützungen

sowie durch Erziehung, die im Ideal ein Umfeld zu schafft, in dem das Kind sich am besten selbst entwickeln kann, seine „Naturkräfte“ hervorgelockt und gestärkt werden.

Auch die deutsche Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts orientierte sich an diesem positiv geprägten Bild vom Kind. Damit wurde das anthropologische Verständnis im Erziehungsbereich gestärkt, d.h. dem Heranwachsenden mehr zuzutrauen und in ihm nicht mehr allein den *Kleinen Erwachsenen* zu sehen. Sondern vielmehr das eigenständige, selbstbestimmte Wesen, das von sich aus ein Recht auf Mitsprache bei der gemeinsamen Lebensgestaltung im Hinblick auf Erziehungs- und Lernprozesse hat (vgl. Kron 1994: 202f.). Erziehung vermittelt dem Kind dafür Denkweisen und Handlungskonzepte, die die Welt in ihrer Vielschichtigkeit greifbar und begreiflicher machen.

In der Zielvorstellung von Erziehung im Schulkinderalter braucht es demnach vor allem einen möglichst breiten Entwicklungsraum, der es den Heranwachsenden ermöglicht, eigene Entwicklungsschwerpunkte setzen zu können. Erziehung als bewusste Tätigkeit und beabsichtigte Einflussnahme unterstützt die Entwicklungsbereitschaft und Bildungschancen des Kindes.

5.3 Zielvorstellung von Betreuung im Grundschulalter

Eine entscheidende Voraussetzung für einen eigenständigen und offenen Entwicklungsprozess des Kindes bildet der geschützte Raum der Kindertageseinrichtung bzw. des Hortes. Ein Kind muss sich in der sozialen Gruppe sicher und geborgen fühlen. Nur so gewinnt es den Halt, weltoffen seine Umgebung erkunden zu können und mit anderen Personen im sozialen Umfeld Bindungen (z.B. Freundschaften) aufzubauen. Dafür braucht es bei der *Betreuung* ein besonderes Augenmerk.

„Betreuen oder Betreuung beinhaltet vorrangig die Pflege und den Schutz des Kindes [...]. Versorgende und beaufsichtigende Tätigkeiten bis hin zur rechtlichen Vertretung [bspw. Aufsichtspflicht] unmündiger Personen, zählen zum Bereich der Betreuung“ (Baur 2012: 22).

Die Aufgaben der Erzieherin bei der Betreuung von Kindern im Hort umfassen neben der Umsetzung einer festen Tagesstruktur und gemeinsamer Regeln, das Angebot von Möglichkeiten für Bewegung, Sport und Spiel. Aber auch die Schaffung von Räumen für individuelle Ruhe und Rückzugsmöglichkeiten, die Sicherstellung fester Betreuungszeiten für Mahlzeiten wie Mittagessen und Vesper sowie die Gewährleistung einer gesundheitlichen Grundversorgung und die Übernahme der elterlichen Fürsorge- und Aufsichtspflichten.

6. Anforderungen der Bildungspläne an das Selbstverständnis der Erzieherin im Hort

Die Forderungen nach konkreten Bildungsplänen bzw. Bildungsaufträgen entwickelten sich um die Jahrtausendwende. Deutschland hatte im Vergleich zu anderen Staaten der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) wie Finnland, Schweden und Norwegen unter anderem in der PISA- Studie* schlecht abgeschnitten. Schon zu Beginn der 1990er-Jahre hatten sich die skandinavischen Nachbarn mit Bildungskriterien in der Frühpädagogik befasst und damit begonnen, diese umzusetzen (vgl. Textor 2008: 1f.).

In einer Art Initialrede des Bundespräsidenten *Johannes Rau* auf einer Tagung des *Forum Bildung* im Jahre 2000, fanden die Kindertagesstätten gleich mehrfach Nennung und traten zunehmend in den Fokus der deutschen Öffentlichkeit. In zwölf Punkten wurde der Reformbedarf des deutschen Bildungssystems analysiert und festgehalten. Daraufhin sollten in den einzelnen Bundesländern Bildungspläne entwickelt werden (vgl. Laewen 2002: 36).

In den kommenden Jahren arbeiteten zahlreiche Fachkommissionen, bestehend aus Vertretern freier Träger, pädagogischen Fachkräften, Jugendämtern, Städten und Kommunen, Elternverbänden sowie Experten aus Wissenschaft und Forschung an der inhaltlichen Ausgestaltung der Pläne. Ab 2004 implementierten die Länder nach und nach ihre Bildungspläne, mit ähnlichen inhaltlichen Schwerpunkten (vgl. ebd: 36f.).

Neben gesetzlichen Anforderungen und Empfehlungen in Form der Kitagesetzgebungen der jeweiligen Bundesländer, bildet der Bildungsplan gewissermaßen eine Arbeitsgrundlage für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen bzw. Horten. Im ersten einleitenden Teil des Papiers wird in der Regel unter Bezugnahme auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Leitgedanken eines modernen Bildungsverständnisses auf das Bild vom Kind eingegangen, Erziehungs- und Bildungsziele werden konstituiert.

Den pädagogischen Leitfaden der Bildungspläne definieren die verschiedenen Bildungs- und Erziehungsbereiche und die beschriebenen Lern- und Erfahrungsfelder von Kindern

* Internationale Studie, die periodisch Schüler auf ihre Basiskompetenzen prüft, welche in modernen Gesellschaften für eine Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben notwendig sind. Dabei werden auch soziale Ungleichheiten beim Bildungserfolg betrachtet (vgl. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2014).

und Heranwachsenden: mathematische, naturwissenschaftliche, technische, kulturelle, musische, ästhetische, sprachliche und soziale Bildung und Erziehung. (vgl. Textor 2008: 2f.).

Damit formuliert der Bildungsplan einen konkreten Rahmen, in dem alle beteiligten Akteure einer Kindertagesstätte in ihren Rollen und Funktionen beschrieben werden. Pädagogen und Erzieherinnen erhalten einen Leitfaden an die Seite, um berufliche Anforderungen und Erwartungen mit dem eigenen Selbstverständnis ihres Berufes abzugleichen und weiterentwickeln zu können. Zusätzlich bietet der Bildungsplan Anregung und Orientierung für die Erarbeitung von Konzepten und deren sinnvolle Umsetzung in die Praxis der jeweiligen Einrichtung (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007: 3).

6.1 Die Erzieherin als Bindungsperson

Ein sicher gebundenes Kind, welches an- und ernstgenommen wird, kann sich ganzheitlich auf seinen Alltag einlassen, zeigt Engagiertheit und emotionales Wohlbefinden. Auch wenn Kinder sich die Welt in Selbstbildungsprozessen aneignen, benötigen sie für ihr Lernen konstante Ansprechpartner und verlässliche Bindungspersonen, mit denen sie kommunizieren können (vgl. Sächsisches Staatsministerium 2007: 28).

Kinder möchten den Stolz über das Erreichte gern mit erwachsenen Bindungspersonen teilen. In der Kommunikation mit der Erzieherin gibt das Kind Auskunft über seinen individuellen Entwicklungsprozess und teilt mit, was es emotional und kognitiv bewegt. Aufgabe für die Erzieherin ist es, sich für die Gedanken des Kindes zu interessieren, wahrhaftige Rückmeldungen zu geben, weitere Anregungen und Impulse zu setzen und gegebenenfalls zu korrigieren. Die Erzieherin sollte das Kind in seiner Eigenständigkeit achten, wertschätzen und es ermutigen, unterschiedliche Wege des Lernens einzuschlagen. Hier spielen Offenheit und Humor eine tragende Rolle. Kinder lachen gern und ihre fröhliche Lernbereitschaft trägt dazu bei, dass sich alle Lerninhalte, die mit einer positiven Bedeutung assoziiert sind, nachhaltiger und vielfältiger mit schon vorhandenen Gedächtnisinhalten verknüpfen und so besser behalten werden (vgl. Averhoff 2010: 101f.).

Ein Schulkind erlebt im Hort den Schutz und die Sicherheit, die es sonst bei seinen Eltern findet. Man bezeichnet diese Gefühle von Schutz und Sicherheit als Bindung. Ohne diese Bindung kann ein Kind nicht lernen. Erst wenn es ein vertrauensvolles Bindungsverhalten zur Erzieherin aufgebaut hat, vermag es sich die neue Welt des Hortes und alle damit verbundenen, unvertrauten Situationen zu erschließen (vgl. Mienert/ Vorholz 2007: 13f.).

6.2 Die Erzieherin als pädagogische Fachkraft

Das (pädagogische) Verständnis einer Erzieherin für ein Kind ist durch ihre gesammelten Erfahrungen und ihr angeeignetes Fachwissen fundiert und geprägt. Im Laufe der Zeit werden die Interaktionen zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft durch neue Perspektiven wie die kindlichen Fähig- und Fertigkeiten und deren Aneignung von Welt verändert. Dies setzt voraus, dass die Erzieherin das Verhältnis zum Kind kontinuierlich aufs Neue reflektiert und ihr Sichtfeld auf die sich verändernden Lebensbedingungen in der Gesellschaft erweitert. Dieses Umdenken fordert entsprechend eine Veränderung im Bildungsverständnis zwischen Heranwachsendem und Erzieherin. So ist der tägliche Umgang insbesondere im Hort durch die Gemeinschaftsfähigkeit und das gemeinsame Lernen aller beteiligten Akteure gekennzeichnet. Die Umgebung, die zum gemeinsamen Lernen beiträgt, sollte durch eine dialogische Grundhaltung gestützt sein, damit sich Kinder und Erzieherinnen untereinander austauschen können, Raum und Zeit haben, um Bedürfnisse und Probleme anzusprechen. Dies setzt wiederum voraus, dass jedes Kind mit all seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen im Alltag anerkannt und einbezogen wird (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007: 27).

Das berufliche Selbstverständnis der Erzieherin beinhaltet vielfältige Bereiche pädagogischen Handelns. Ein Kompetenzbereich betrifft die Verantwortlichkeit für die Befähigung aller Kinder zur Teilhabe am täglichen Miteinander sowie die Entwicklung und Veränderung demokratischer Strukturen im Hortalltag. Die Erzieherin soll in der Lage sein, die Kinder für die Mitgestaltung der Kindertageseinrichtung, der täglichen Abläufe und Rituale zu begeistern und zu befähigen.

Spricht man hier von Partizipation, so braucht es pädagogische Fachkräfte, die jedes Kind als Individuum betrachten und achtsam mit ihm umgehen. Die in der Lage sind, Themen der Kinder zu erfassen und zu analysieren. Die fähig sind, die Umgebung so zu gestalten, dass sie den Lebenswelten der Kinder entsprechen. Die ihr eigenes pädagogisches Handeln kritisch reflektieren. Denen es gelingt Macht abzugeben, die sich in Geduld üben können und sich selbst Fehler zugestehen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007: 27f.).

Ein weiterer wichtiger Kompetenzbereich des pädagogischen Selbstverständnisses ist das Aufgeben vom *Schubladendenken*. Waren früher klare Rollenzuschreibungen bzw. Rollenbilder die Regel, gilt es heute, sich vom klassischen Bild des Jungen/ Bild des Mädchens zu lösen. Nicht jedes Mädchen sitzt gern in Kreativangeboten und gestaltet Nähar-

beiten oder lässt sich in Kunstwerken aus. Auch Mädchen können und wollen rennen, laut sein und das tun, was Jungen auf dem Hof spielen. Im Umkehrschluss gibt es auch die ruhigen Jungen, die sich nicht der Fußballmannschaft auf dem Schulhof anschließen wollen, sondern in akribischen Kleinstarbeiten Perlenbilder gestalten und mit viel Konzentration und Engagement ihre Werke vollbringen.

Der Pädagoge sollte daher in der Lage sein, die eigene Wahrnehmung den Jungen und Mädchen gegenüber zu schärfen. Denn ein offener Zugang zum jeweiligen Geschlecht bedeutet, jedem Kind die Möglichkeiten zu bieten, die es benötigt, um sich auch außerhalb des klassischen Rollenverständnisses oder -vorurteils zu entfalten und zu entwickeln. Das Ziel der Arbeit im Hort soll sein, Jungen und Mädchen eine gleichberechtigte Palette an differenzierten Lern- und Erlebnismöglichkeiten anzubieten, bei denen sie sich ausdrücken und probieren können, sich selbst erlebbar machen und wahrnehmen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007: 28).

Dies verlangt auch, dass die Erzieherin ihre eigenen Fähigkeiten in der praktischen Arbeit mit dem Kind hinterfragt und sich mit ihrer eigenen Geschlechterrolle bzw. ihrem Geschlechterbild auseinandersetzt. Das prägt maßgeblich, mit welcher Grundhaltung und mit welchen Erwartungen die pädagogische Fachkraft den ihr anvertrauten Mädchen und Jungen gegenübertritt und in welchem Maße sie die Kompetenzen der Kinder bedingt. Werden diese Bereiche regelmäßig analysiert und reflektiert, kann man von einer geschlechterbewussten Erziehung sprechen und diese praxisnah umsetzen (vgl. ebd.: 28f.).

Ein weiterer wichtiger Aspekt des pädagogischen Selbstverständnisses ist der regelmäßige Austausch im Fachkräfteteam, in dem sich die Erzieherin bewegt, eingebunden ist und ihre Mitwirkung wahrnimmt (vgl. Baur 2012: 37). Dieser kontinuierliche Austausch verschiedener Fachkräfte ist wesentlicher Bestandteil für die Entwicklungs- und Veränderungsprozesse einer Kindertageseinrichtung bzw. eines Hortes. Team- und Fallbesprechungen können während der gemeinsamen Arbeitszeit wahrgenommen werden, die Arbeit wird so optimal koordiniert, in Teamberatungen werden aktuelle Themen, Feste und Feiern organisiert und Absprachen zu anstehenden Terminen getroffen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007: 29).

In regelmäßigen Fallbesprechungen hat die Erzieherin die Möglichkeit, einen besonderen „Fall“, die konkrete Fragestellung zu einem Kind oder ggf. einen Konflikt mit einem Elternteil in großer Runde vorzustellen und fachlich zu diskutieren.

So erfährt sie die Aufmerksamkeit des gesamten Teams, wird reflektiert und hat die Möglichkeit, alternative Sichtweisen kennenzulernen. Jedes Teammitglied bringt seine Erfahrungen in diesen professionellen Austausch ein, bestenfalls gibt es am Ende einen Lösungsvorschlag oder eine Entscheidung, wie weiter verfahren werden kann.

Das fachliche Zusammentreffen, Beraten und Diskutieren sind feste Bestandteile professionellen Handelns. Ziel ist die Gelegenheit, das eigene Bild vom Kind und die Sichtweise auf dieses zu reflektieren. Teambezogene Beratungsrunden ermöglichen oftmals einen erweiterten Blick auf das einzelne Individuum mit all seinen persönlichen und kulturellen Hintergründen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007: 29).

6.3 Die Erzieherin als Beobachterin und Dokumentatorin

Die systematische Beobachtung ist Bestandteil und Grundlage der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen bzw. Horten. *Kinder zu beobachten heißt, Kinder zu beachten.* Mit unterschiedlichen Methoden (z.B. Beobachtungsleitfaden, Lerngeschichten oder Portfolio- Arbeit) gelingt es, genaue und aussagekräftige Informationen über das Kind zu dokumentieren. Die Erzieherin kann Geschehnisse in der Gruppe besser wahrnehmen und wird befähigt, passende und gezielte Impulse für bestimmte Angebote zu setzen (vgl. Averhoff 2010: 44).

Zudem ermöglicht eine kontinuierliche Beobachtung, die Welt der Kinder immer wieder neu zu entdecken, Zusammenhänge des kindlichen Handelns besser zu verstehen, in Entwicklungsgesprächen mit Eltern detaillierter Auskunft zu geben, die Interessen der Kinder besser vertreten und ihre Bedürfnisse schneller verstehen zu können. Die Beobachtung und damit einhergehende Dokumentation des Verhaltens und Erlebens von Kindern, bieten der Erzieherin auch die Gelegenheit, das eigene Handeln zu prüfen, sich mit der Qualität der eigenen Arbeit kritisch auseinanderzusetzen und sie zu reflektieren (vgl. Mienert/ Vorholz 2007: 20).

Eine Erzieherin im Hort muss im Bereich der Beobachtung ein Selbstverständnis für ihr Tun entwickeln, denn sie entscheidet, ob sie in einer Beobachtungssequenz gezielt auf die Defizite eines Kindes schaut oder auf dessen Stärken und Kompetenzen. Die Haltung der Erzieherin spielt demnach eine besonders bedeutsame Rolle, steuert doch bei jeder Beobachtung die Erwartung den Blick, und kommt es schnell zur Selektion wahrgenommener Details (vgl. Averhoff 2010: 45).

6.4 Die Erzieherin als Netzwerkerin

Die Rolle der Erzieherin als Netzwerkerin wird in den Bildungsplänen fokussiert. Sie beinhaltet innerhalb des Hortes den regelmäßigen Kontakt mit der Schule, außerhalb die Zusammenarbeit auf Gemeinde- bzw. Stadtteilebene, mit dem Träger der Einrichtung und verschiedenen Fachkräften sowie die Kooperation mit Kindergärten bzw. weiterführenden Schulen des Einzugsgebiets. Hinzu kommt immer häufiger die Vernetzung mit der offenen Kinder- und Jugendarbeit des jeweiligen Stadtteils (Jugendfreizeittreffs, Kindertheater, Bauspielplätze etc.). Ermöglicht werden soll dabei beispielsweise ein nahtloser Übergang für Vorschulkinder vom Kindergarten in die Grundschule. Kinder und ihre Eltern lernen vor dem Schulleintritt ihren Hort in der Grundschule und die dort arbeitenden Erzieherinnen kennen. Die Erzieherin im Hort wird zur Kooperationspartnerin, die zwischen Familie, Kindergarten und Schule vermittelt (vgl. Mienert/ Vorholz 2007: 20).

Auch die Zusammenarbeit und Beratung mit externen Fachkräften (Psychologen, Sozialarbeitern, Mitarbeitern des Allgemeinen Sozialen Dienst und des Jugendamtes) gehören zur Netzwerkarbeit der Erzieherin. Dabei nehmen die Fachberater des eigenen Trägers bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit aktuellen Themen und der Umsetzung neuer Konzeptionsinhalte, wie bspw. Inklusions- und Integrationsbemühungen, eine unterstützende Rolle im Team ein (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007: 29).

7. „Wenn die Schule aus ist“ – Rollenerwartungen der Akteure im Hort an die Erzieherin in der Praxis

Was Schulkinder wollen und brauchen - Rollenerwartungen der Kinder

Für viele Heranwachsende ist der Schulalltag vergleichbar mit einer 40-Stunden-Arbeitswoche in der Erwachsenenwelt. Morgens kurz nach sechs: Start in den Frühhort. Weil Mama in den Frühdienst muss. Noch überhaupt keine Lust auf Trubel. Eine halbe Stunde vor dem Unterricht: Entspannung in der Lesecke. Oder einfach verträumt am Tisch sitzen. Und den anderen beim Brettspiel zusehen. Langsam wach werden.

Danach die ersten Stunden: Mathe, Sachkunde, Sport und Englisch. Neben der halben Stunde Hofpause oder der Doppelstunde Bewegung im Sportunterricht, ein straffer Lehr- und Zeitplan. Nach dem Unterricht: „Fördern“ im Fach Deutsch, Mittagessen, Kinderrat, Hausaufgaben, Schulchor und, und, und... Dann: Endlich Freizeit und Spiel mit den Freunden im Hort.

Bis 17.00 Uhr im Späthort. Danach vielleicht noch Einkaufengehen mit der Familie. Und am Abend noch für den Mathetest am nächsten Tag lernen. Ganz schön stressig! Nicht selten sind Schulkinder zehn Stunden am Tag in Schule und Hort und damit den ganzen Tag „in Aktion“ und „auf den Beinen“. Ein kompletter, oftmals streng getakter „Arbeitstag“ liegt hinter ihnen. Geschafft, gefordert und müde gehen Schulkinder am Abend ins Bett, um am nächsten Morgen wieder fit für einen anspruchsvollen Alltag zu sein.

Hier soll Hort entschleunigen und einen Ausgleich zum Bildungsschwerpunkt der Schule bieten, Kompensationsraum für steigende schulische Anforderungen sein sowie dem alterstypisch hohen Bewegungsdrang der Mädchen und Jungen Rechnung tragen. Kinder im Alter zwischen sechs und 12 Jahren sind in besonderer Weise interessiert, Neues zu lernen und Verpflichtungen sowie Verantwortung zu übernehmen, Aufgaben und Herausforderungen zu meistern. Wichtig ist, dass Kinder in diesem Alter ihre eigenen Erfahrungen sammeln wollen, ohne ständige Intervention der Eltern bzw. Erzieherinnen. Jedoch in einem sicheren Umfeld, mit erreichbaren und ansprechbaren Bezugspersonen. Im Verhältnis zur Schule bietet ihnen der Hort hier mehr Spielräume für die Gestaltung von Freizeit und Aktivitäten. Besonders in diesem Alter wird der Kontakt zu erwachsenen Vorbildern gesucht. Kinder beobachten genau ihr Gegenüber, ahmen Fähigkeiten und Fertigkeiten nach und wollen diese gern zeigen und präsentieren. Sich in unterschiedlichen Situationen selbst helfen zu können, Bescheid zu wissen, sind Triebfedern ihrer Lernbereitschaft. Um möglichst viel in Erfahrung zu bringen, wenden sie sich- neben der Orientierung an Gleichaltrigen- an Lehrer, Erzieherinnen und andere Bezugspersonen im Umfeld, diese gewinnen an Bedeutung (vgl. Preissing 1998: 15). Mädchen und Jungen spüren genau, welche Personen im Alltag ihre Erwartungen nach geteilter Aufmerksamkeit erfüllen und ihre aktuellen Themen aufgreifen und ernst nehmen. Der Hort versteht sich als familienergänzende Erziehung.

Grundschüler setzen sich zunehmend mit der eigenen Identität und Persönlichkeit auseinander. Im Gegensatz zum Kindergarten, ermöglicht der Hort größere, selbst zu gestaltende Spielräume. Die offenen Situationen der Kinder nehmen zu. Immer häufiger wird ihnen gestattet, sich auch ohne direkte Aufsicht draußen auf dem Hof, im Park oder in anderen Funktionsräumen der Horteinrichtung frei zu bewegen. Das Sozialverhalten zwischen Jungen und Mädchen bzw. zu Gleichaltrigen gewinnt dadurch zunehmend an Bedeutung. Offene Situationen und weniger Vorgaben verlangen zwangsläufig ein Kooperieren und Aushandeln bspw. im Spiel. In keiner Zeit vor und nach der Grundschulzeit wird so viel verhandelt oder gar gestritten. Im Fußballspiel der zehnjährigen Jungen wird mehr über die Fouls debattiert, als gegen den Ball getreten.

Ewig wird um die Regeln beim Versteckspiel gerungen, als dass man sich am Ende sucht. Die Heranwachsenden werden letztlich nur so lernen, verschiedene Wünsche und Bedürfnisse zu berücksichtigen, auszuhandeln und sich zu einigen, um gemeinsam ihre Freizeit zu gestalten (vgl. Preissig 1998: 15f.). „Der Streit ist sozusagen die Voraussetzung für Kooperation, weil unterschiedliche Absichten und Meinungen zu einer tragfähigen Lösung zu bringen sind“ (Preissig 1998: 16). Die Entwicklung von Kommunikations- und Argumentationsfähigkeit wird geschult und gefördert.

Seitens der Erzieherin im Hort muss dies ausgehalten und angeleitet werden. Kinder dieser Altersgruppe haben ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden, schauen besonders, dass niemand bevorzugt oder benachteiligt wird und jeder die gleichen Chancen erhält, oftmals vor allem sie selbst. Hier stellen Kinder im Hort an die Erzieherin hohe Erwartungen, gemeinsam gestaltete Regeln und Normen, wie bspw. im Mannschaftsspiel, sind ihnen zunehmend wichtig. Die Gleichberechtigung und demokratische Entscheidungsstrukturen sind Wesensmerkmale, besonders im Hortalltag. Kinder wollen mehr und mehr ihren Alltag mitbestimmen und mitgestalten. Partizipation ist ein wesentliches Anliegen bei der Planung von Aktivitäten im Hort.

Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Hort

Die Erwartungen und Wünsche der Eltern an die Erzieherin im Hort sind abhängig von Bildungs- und Erziehungsvorstellungen, Erziehungsstilen und persönlichen Lebensumständen der Eltern (alleinerziehende Elternteile, Familien mit Migrationshintergrund, verschiedene soziale Lagen etc.). Da Eltern selten eine homogene Gruppe bilden, sind ihre individuellen Interessen oft unterschiedlich und zuweilen sogar zwiespältig, vermischen sie sich doch häufig mit Eigeninteressen und den Interessen ihrer Kinder. Hinzu kommen gelegentlich unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der konzeptionellen Ausrichtung und Gestaltung der Einrichtung (vgl. Preissig 1998: 82).

Eltern erwarten von der Betreuung im Hort einerseits, dass Erzieherinnen stets ein Umfeld schaffen, in dem sich ihre Kinder entspannen und wohlfühlen können und durch gezielte Angebote und Aktivitäten ganzheitlich gefordert und gefördert werden. Mädchen und Jungen soll im Hort ein Ausgleich zu Schulstress und Leistungsdruck ermöglicht werden. Andererseits jedoch wird dieser Wunsch immer auch mit der Forderung verknüpft, die primären Bildungsziele der Schule nicht aus den Augen zu verlieren und ihnen einen mindestens ebenso, wenn nicht sogar größeren Stellenwert in der Betreuung einzuräumen. Erzieherinnen übernehmen darüber hinaus die elterliche Fürsorge- und Aufsichtspflicht, sind andererseits wiederum gefordert, die Entwicklung der Selbständigkeit und Selbstver-

antwortung von Jungen und Mädchen gezielt zu schulen und zu unterstützen. Neben der individuellen Erfüllung persönlicher Pflichten der Kinder (Hausaufgaben, Termine, Training etc.), sollen Heranwachsende hier auch Gemeinschaft mit anderen erleben, Freundschaften gründen und pflegen und sich ihr eigenes soziales Umfeld schaffen (vgl. Preissig 1998: 82).

In der Elternarbeit erwarten die beteiligten Akteure einen kontinuierlichen Informationsaustausch zur Entwicklung, zu Aktivitäten und ggf. Problemen der Heranwachsenden im Hort: über Telefonate, „Tür- und- Angel“- und Entwicklungsgespräche sowie über indirekte Kontakte (Rundschreiben, Hort- Zeitung, Aushänge etc.). Die Teilnahme und Mitarbeit an Elternabenden, Festen, Arbeitskreisen usw. helfen dabei, die Kommunikation und den Austausch miteinander anzuregen und zu verbessern. Das ermöglicht erzieherisches Handeln und die wechselseitige Reflektion von Wert- und Normvorstellungen. Für eine gelungene Erziehungspartnerschaft ist deshalb grundlegend, Eltern in ihren Rechten und Pflichten ernst zu nehmen. Dies geschieht im Hort auch durch die Wahl einer Elternvertretung bzw. eines Hortelternrats, der die gemeinsame Entscheidungskraft nicht nur bei der Planung und Durchführung von Veranstaltungen stärkt. Sondern auch die Mitwirkung bei der (Weiter)-entwicklung von Einrichtungskonzepten, Rahmen- und Jahresplänen einfordert. Wenn sich Eltern als Partner ernstgenommen fühlen, sind sie auch bereit, sich für den Hort und seine Belange zu interessieren und einzusetzen (vgl. Kaplan 1997: 179).

Kooperation und Ganztagsangebote von Schule und Hort

Grundschule und Hort verstehen sich, jeweils in ihrem konkreten Arbeitsbereich, als familienergänzende Bildungs- und Erziehungseinrichtungen. Der gemeinsame Bildungs- und Erziehungsauftrag für Schulkinder setzt deshalb eine enge Kooperation beider Institutionen voraus. „Eine Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer mit den Erzieherinnen – unter größtmöglicher Beteiligung der Eltern [...] - bietet den Kindern die Chance, die drei Lebensbereiche ‚Familie – Schule – Hort‘ nicht als beziehungsloses Nebeneinander, sondern als sich wechselseitig ergänzende und bereichernde Lebenswelten zu begreifen“ (Kaplan 1997: 187)

Die einzelnen Bundesländer und deren Kommunen entwickelten in den letzten Jahren dazu vermehrt Kooperationsvereinbarungen. Diese sehen die engere Verzahnung der Ziele und Aufgaben aus den Lehrplänen der Schulen mit den Bildungsbereichen bzw. Bildungszielen der Horte vor (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007: 140). „So wie im Hort konkrete Alltagserfahrungen und bedeutsame Situationen im Leben von Mädchen und Jungen zum Ausgangspunkt für Bildungsprozesse werden, knüpft der Un-

terricht der Grundschulen an die Erfahrungs- und Erlebniswelt der Kinder an“ (Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007:141).

Voraussetzungen für eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Schule und Hort sind vor allem „(1.) die Orientierung an der gemeinsamen Verantwortung für die anvertrauten Kinder, (2.) die Respektierung der Eigenständigkeit der jeweiligen anderen Einrichtung, (3.) die Offenheit für die unterschiedlichen Sichtweisen und den jeweils spezifischen pädagogischen Ansatz des anderen, (4.) das Anerkennen der pädagogischen Bemühung des anderen, (5.) ein partnerschaftlicher Umgang [auf Augenhöhe] miteinander und (6.) die Bereitschaft, sich gemeinsam auf die Suche nach neuen Wegen zu begeben“ (Kaplan 1997: 185).

Wie zu Beginn der Arbeit schon beschrieben, scheint es jedoch in der Praxis und besonders im Miteinander auf Augenhöhe zwischen Erzieherinnen und Lehrern nicht immer leicht. Traditionell genießt der Lehrerberuf im Vergleich zum dem der Horterzieherin, eine deutlich breitere Anerkennung und einen höheren beruflichen Status. Die gesetzliche Schulpflicht, die Leistungserbringung in Form von Schulnoten, Zeugnissen und Bildungsempfehlungen sind starke Instrumente der Institution Schule. Der pädagogische Auftrag liegt in der Umsetzung der Lehrpläne und der darin formulierten Bildungsziele.

Die sozialpädagogischen Kernaufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung im Hort werden jedoch in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit unterschiedlich wahrgenommen und gewichtet. Der Hort findet hier schnell, auch von Seiten der Schule, seine Reduzierung auf die reine Aufgabe der Betreuung und Beaufsichtigung der Kinder, verbunden mit dem Anspruch der Hausaufgabenbetreuung und/ oder Nachhilfe. Mit dieser Sichtweise erfülle der Hort im Bildungssystem lediglich eine „Hilfsfunktion“ für die Schule, wohingegen sich die Horterzieherinnen besonders mit den Lehrern eine gleichberechtigte Partnerschaft wünschen. Diese entspricht aktuell bei weitem noch nicht dem Berufsanspruch der Erzieherinnen mit ihren umfangreichen Ausbildungen und Qualifikationen. „Mit Recht wenden sich die Fachkräfte im Hort gegen solche verkürzten Sichtweisen und betonen die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Förderung der Kinder“ (Kaplan 1997: 187).

Kooperierende Konzepte, wie der Ausbau von Ganztagsangeboten an Grund- bzw. Weiterführenden Schulen, sollen diese Ganzheitlichkeit im Bildungs- und Erziehungsprozess aufgreifen und den veränderten Lebenswelten der Heranwachsenden Rechnung tragen. Mit einem Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ förderte die Deutsche Bundesregierung in den Jahren von 2003 bis 2009 mit etwa 4 Milliarden Euro den Ausbau

von Ganztagsschulen und Ganztagsangeboten. Ziel war es, zusätzliche Betreuungsplätze an bestehenden Ganztagsschulen zu schaffen bzw. die Ganztagsangebote in Schule und Hort qualitativ weiterzuentwickeln (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014).

Die gemeinsame Gestaltung von Ganztagsangeboten ist die Basis für eine kooperierende pädagogische Arbeit. Für die Kinder im Ganztag übernehmen Schule und Hort gemeinsam die Verantwortung. Die verlässliche Grundlage dafür bildet eine Kooperationsvereinbarung. Ein miteinander abgestimmtes und koordiniertes Vorgehen bei der Lösung pädagogischer Aufgaben und Herausforderungen verspricht so nicht nur mehr Erfolg, sondern bringt auch Entlastung durch die Bündelung gemeinsamer Kräfte.

8. Resümee

Kinder und ihre Eltern, Lehrer, Trägerorganisationen, Kommunen und die Bildungspolitik fordern Qualität in der Früh- und Nachmittagsbetreuung. Die Qualität einer zeitgemäßen Hortpädagogik umfasst damit mehr als nur die Beaufsichtigung von Heranwachsenden. Der Hort soll neben der Unterstützung und Begleitung beim Lernen auch Raum für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung bieten, Freizeitangebote schaffen und soziales Miteinander fördern.

Trotz dieses hohen Anspruchs an den Hort, fällt in der Gewichtung aktueller Diskussionen auf, dass sich Themen des Erzieherberufs zumeist ausschließlich an die Frühpädagogik, das heißt an die Kinderkrippe und den Kindergarten richten. Eine Vielzahl wissenschaftlicher Veröffentlichungen, Expertisen und Fachzeitschriften setzt sich eher mit den Erziehungs- und Bildungsanforderungen der null bis sechs-jährigen Kinder auseinander. So wird beispielsweise der Sächsische Bildungsplan nach Inkrafttreten in 2006 erst in einer zweiten Überarbeitung im Jahr 2007 auf die Bereiche Hort und Kindertagespflege ausgeweitet. In den einzelnen Bildungsbereichen findet dieses Feld der Bildung, Erziehung und Betreuung in der Regel erst am Ende eines Kapitels eine unmittelbare Würdigung. Die Relevanz der Hortpädagogik spielt in der sozialpolitischen Wahrnehmung eine eher untergeordnete Rolle. Auch in der Ausbildung von Erzieherinnen ist die Perspektive der Primarpädagogik meist unterrepräsentiert. Dabei nimmt dieser Bildungsbereich häufig den kleineren und allgemein gehaltenen Teil der fachlichen Auseinandersetzung ein.

Die aktuelle Hirnforschung hat gezeigt, dass die frühkindliche Entwicklung wichtig ist und schon mit der Geburt des Kindes einsetzt. Diese gebahnten Reifungsprozesse müssen jedoch später auf passende Herausforderungen in der sozialen Umwelt des Kindes treffen. Dabei *kann* und *muss* der Hort seinen Beitrag leisten. Die Öffentlichkeit, insbesondere die bildungspolitischen Entscheidungsträger könnten andernfalls den Eindruck gewinnen, dass man spätere Schul- und Lebenserfolge ausschließlich durch Förderung bereits in der frühen Kindheit ausreichend sichern könne. Nachfolgende Bildungs- und Erziehungsprozesse insbesondere im Hort verlören so ihre Relevanz und bedürften demnach keiner tiefgreifenden Veränderungen und Weiterentwicklungen. Das wäre eine fatale Konsequenz.

Denn der Gewinn durch frühkindliche Förderung und die Erfolge sozialpolitischer Förderungsprogramme im Bereich der frühkindlichen Bildung gehen verloren, wenn ihnen nicht unmittelbar eine ganzheitliche Förderung in der Grundschulzeit folgt, die die erworbenen

Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder aufgreift und festigt. Dabei stehen soziale und emotionale Aspekte ebenso im Mittelpunkt, wie der Erwerb und die Vertiefung von neuem Wissen und Erfahrungen.

Konsequenterweise bedarf es vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse also nicht nur einer grundsätzlichen gesellschaftlichen Diskussion über die Bedeutung und den Wert von Erziehung und Bildung in der Primarstufe, dort im Speziellen im Hort. Vielmehr muss im Bewusstsein und Interesse aller gesellschaftlichen Gruppierungen fest verankert sein, ebenjene Bedeutung für die Primarpädagogik im Hort verbindlich anzuerkennen und seine relevanten Funktionen zu unterstützen. Eine qualitativ hochwertige und bedarfsgerechte Arbeit im Hort ist nicht allein ein Anliegen der Erzieher und Fachkräfte, die in diesem Bereich arbeiten.

Der Anspruch an dieses Arbeitsfeld ist breit und zuweilen recht komplex. Neben der konsequenteren Förderung dieses Bereiches, der Fokussierung in der Erzieheraus- und spezifischen Weiterbildung, muss es für Erzieherinnen und ihr berufliches Selbstverständnis gelingen, das eigene Profil zu schärfen, Aufgaben und Herausforderungen zu beschreiben und mit hoher Transparenz selbstbewusst und emanzipiert nach außen zu transportieren. Hierfür sind entsprechende Möglichkeiten zu schaffen und ein echtes Interesse an den Belangen dieses Erziehungsfeldes erforderlich.

Ein geeigneter Weg ist die fortlaufende Annäherung von Schule und Hort und die weitere enge Verzahnung von Lehr- und Bildungsplänen als gemeinsame Grundlage der Arbeit. Er rückt die Herausforderungen und Bedarfe der Horterziehung weiter ins Blickfeld und wird ihrer Qualität und Bedeutung für Bildung und Erziehung gerecht. Die eigene Mitwirkung, ein hohes Maß an Kommunikationsbereitschaft und der Wille, diesen Dialog aktiv mitzugestalten, entsprechen dem neuen Selbstverständnis von Horterzieherinnen in schulergänzenden Kindertageseinrichtungen/ Horten.

Literaturverzeichnis

- Averhoff, Cornelia; Herkommen, Lotte; Jeannot, Godje u. a. 2010: Pädagogisches Handeln professionalisieren. Für Erzieherinnen und Erzieher. 2. Aufl. Verlag Handwerk und Technik GmbH, Hamburg
- Baur, Veronika; Behr, Katrin; Bender, Saskia u. a. 2012: Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. 3.Aufl. Cornelsen Verlag, Berlin
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) 2005: Drucksache 15/6014, Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin: Verlag H. Heenemann GmbH & Co
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) 2005: Zahlenspiegel 2005, Kinderbetreuung im Spiegel der Statistik. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin
- Heinz, Walter .R. 1991a: Berufliche und betriebliche Sozialisation. In Hurrelmann, Klaus u.a. (Hrsg.) Neues Handbuch der Sozialisationsforschung 397-415. Beltz-Verlag, Weinheim
- Heinz, Walter .R. 1991b: Berufliche und betriebliche Sozialisation. In Harney, Klaus (Hrsg.) Studienbuch Beruflicher Sozialisation. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Etappen beruflicher Sozialisation S. 51-63. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Kaplan, Karlheinz; Becker-Gebhard, Bernd (Hrsg.)1997: Handbuch der Hortpädagogik. Lambertus- Verlag, Freiburg im Breisgau
- Korczak, Janusz. 1999: Sämtliche Werke, 4.Band, bearbeitet von Friedhelm Beiner und Silvia Ungermann. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh
- Kron, Friedrich W. 1994: Grundwissen Pädagogik. 4. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel
- Laewen, Hans Joachim Andres, Beate 2002: Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin
- Leygraf, Jan 2012: Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Eine bundesweite Befragung von fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. WIFF- Studie Heft 16. München: Henrich Druck & Medien GmbH, Frankfurt am Main
- Oerter/ Montader (Hrsg.) 1998: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4. Aufl. Psychologie Verlags Union, Weinheim
- Preissing, Christa 1998: Wenn die Schule aus ist. Der Hort zwischen Familie und Schule. Ravensburger Buchverlag, Ravensburg

Sächsischer Staatministerium für Soziales (Hrsg.) 2007: Der Sächsische Bildungsplan. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippe, Kindergarten und Horte sowie für Kindertagespflege. Verlag das netz, Berlin

Schratz, Michael 2011: Pädagogische Professionalität. quer denken-umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf. Facultas- Verlag, Wien

Tietgens, Hans 1988: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In Gieseke Wiltrud Professionalität und Professionalisierung. S. 28- 75 Klinkhardt- Verlag, Bad Heilbrunn

von Balluseck, Hilde 1996: Ganztageserziehung – ja bitte! Zum Zusammenwirken von familiärer und öffentlicher Erziehung im Grundschulalter. FIPP- Verlag, Berlin

Internetquellen

Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014: Ganztagsschulen brauchen individuelle Lernzeit: Website des Bundesministeriums.
<http://www.bmbf.de/de/1125.php> (Zugriff 03.05.2014)

Blank-Mathieu, Magarete 1998: Geschichte der Kinderbetreuung In: Kindergartenpädagogik. Online- Handbuch. Alte Bundesländer – Neue Bundesländer.
www.Kindergartenpaedagogik.de/443.html (Zugriff: 19.04.2014)

Leinenbach, Michael 2008: Im Wandel der Zeit – das Berufsbild des Erzieherin. In: Kindergartenpädagogik. Online- Handbuch. Bildung/Erziehung/Betreuung.
www.Kindergartenpaedagogik.de/1759.html (Zugriff: 11.03.2014)

Mienert, Malte, Vorholz Heidi 2007: Die neuen Bildungspläne und die Rolle der Erzieherin. In Braun U. u.a. (Hrsg.) Frühkindliche Bildung im Team gestalten und umsetzen. Konzept, Praxisbeispiele, Materialien. Online
<http://www.mamie.de/pdf/RolleRaabe.pdf> (Zugriff: 10.04.2014)

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2014: PISA- Internationale Schulleistungsstudie der OECD. Online
<http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-internationale-schulleistungsstudiede-roecd.htm> (Zugriff: 11.05.2014)

Textor, Martin R. 2008: Erziehungs- und Bildungspläne. In: Kindergartenpädagogik. Online- Handbuch. Bildung/Erziehung/Betreuung. <http://www.Kindergartenpaedagogik.de/1951.html> (Zugriff: 19.03.2014)

Textor, Martin R. 2009: Drei Formen der Bildung In: Kindergartenpädagogik. Online- Handbuch. Bildung/Erziehung/Betreuung. www.Kindergartenpaedagogik.de/2028.html (Zugriff: 19.03.2014)

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit selbständig und unter ausschließlicher Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel erstellt zu haben.

Leipzig den, 15. Mai 2014

Jurek Reinhardt